

Milla Smolander

TARKKOJA KRITEEREITÄ VAI MUTUTUNTUMAA?

Rehtoreiden näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinneista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Milla Smolander: Tarkkoja kriteereitä vai mututuntumaa? Rehtoreiden näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinneista
Kasvatustieteiden kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Maaliskuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia rehtoreiden näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinneista. Tutkimukseen haastatellut neljä rehtoria työskentelivät samassa kantahämäläisessä kunnassa. Kaksi rehtoreista oli toiminut virassaan noin kymmenen vuoden ajan ja kaksi noin kahdenkymmenen vuoden ajan.

Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit ovat selvät ja aiheesta on tehty useita tutkimuksia. Laissa on määritelty asetustasoisesti luokanopettajan kelpoisuus, mutta muita kriteereitä tai ohjeistusta luokanopettajan valitsemisesta virkaan ei ole. Tutkimuksessa selvitettiin, millä perusteella rehtorit tekevät päätöksiä rekrytoimissaan uusia luokanopettajia virkaan ja millaiset kriteerit painottuvat hakijoiden kohdalla. Teoreettisina lähtökohtina tutkimukselle oli aiempi tutkimus rekrytoinnin problematiikasta, luokanopettajakoulutuksen valintakriteereistä sekä luokanopettajien akateemisuudesta.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Neljää rehtoria haastateltiin viiden, tarvittaessa kuuden, eri teeman avulla liittyen rekrytointiprosessiin. Aineisto analysoitiin abduktiivisen päättelyn avulla ja jaettiin viiteen eri teemaan rekrytointiprosessin mukaan: hakuilmoitus, hakuasiakirja, haastattelu, lopullinen päätös sekä luokanopettajan akateemisuus. Jokaisessa rekrytointivaiheessa painottuivat erilaiset kriteerit hakijoiden kohdalla. Luokanopettajan opinnoista painotettiin ainoastaan luokanopettajan pätevyyttä. Opintojen rakenteella tai arvosanoilla ei ollut painavaa merkitystä rekrytointiprosessissa, ellei haettu jotain tiettyä erikoisosaamista esimerkiksi tietyn oppiaineen opettamiseen. Kasvatustieteiden tohtorin tutkinto ei ollut rekrytointietu. Henkilökohtaisista ominaisuuksista rehtorit mainitsivat erityisesti harrastuneisuuden sekä vuorovaikutustaidot. Muita rekrytointiin vaikuttavia tekijöitä olivat hakijan työkokemus, motivaatio työhön sekä ensivaikutelma.

Tutkimuksen perusteella rehtorit eivät ole kaikissa asioissa samaa mieltä, koska valintaperusteet työllistymiseen eivät ole yksiselitteisiä. Rehtoreiden mukaan rekrytointi on vaikeaa, koska tarkkoja perusteita valinnalle ei ole. Rekrytoinnissa osa rehtoreista painotti enemmän työkokemusta ja osa taas hakijan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tutkimuksen perusteella rekrytointitutkimuksen tekeminen sekä valintaperusteiden yhtenäistäminen olisi tärkeää.

Avainsanat: rekrytointi, työllistyminen, luokanopettaja, rehtori

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	REKRYTOINNIN PROBLEMATIIKKAA.....	7
3	MATKALLA LUOKANOPETTAJAKSI.....	10
3.1	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN VALINTAKRITEERIT	10
3.1.1	<i>Ihmissuhdetaidot.....</i>	<i>10</i>
3.1.2	<i>Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen.....</i>	<i>11</i>
3.1.3	<i>Taidollinen erityisosaaminen.....</i>	<i>13</i>
3.1.4	<i>Koulutettavuus ja kasvatustieteen ammattiin soveltuminen.....</i>	<i>13</i>
3.2	TYÖLLISTYMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	15
4	LUOKANOPETTAJAN AKATEEMISUUS.....	17
4.1	AKATEEMINEN ASiantuntijuus	17
4.2	OPETTAJAPROFESSIO.....	19
4.3	AKATEEMISUUS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ.....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5.2	TEEMAHAASTATTELU	23
5.3	AINEISTONKERUU	25
5.4	AINEISTON ANALYSOINTI	26
6	TULOKSET	28
6.1	TYÖHISTORIA REHTORINA JA REKRYTOINTIEN MÄÄRÄ VUODEN AIKANA	28
6.2	HAKUILMOITUS	29
6.3	HAKUASIAKIRJA.....	30
6.4	HAASTATTELU	32
6.5	LOPULLINEN PÄÄTÖS	35
6.6	LUOKANOPETTAJIEN AKATEEMISUUS.....	37
7	POHDINTA.....	40
7.1	LUOTETTAVUUS.....	43
7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	44
	LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Opettajan ammattia on pidetty perinteisesti kutsumustyönä, johon saadaan kyky jo syntymässä. Opettajankoulutuksen valintakokeiden seula on tiukka, koska on haluttu pitää kiinni periaatteesta, ettei kuka tahansa pääse opettajaksi, vaan ammattiin vaaditaan erityinen soveltuvuus. Soveltuvuuskokeilla taas on haluttu vastata siihen vaatimukseen, ettei ainoastaan koulumenestyjät täytä opettajakoulutuksen aloituspaikkoja. Opettajaksi soveltuminen ei edellytä koulussa menestymistä. (Räihä & Nikkola 2006, 19–20.) Huippuhyvät arvosanat voivat kieliä ennemminkin järjestelmään sopeutumisesta kuin syvällisestä oppimisesta (Räihä 2010, 16).

Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit ovat selvät, ja valintaprosessista on tehty paljon tutkimusta (mm. Laes 2005; Mankki & Räihä 2019; Räihä 2010). Kuitenkaan luokanopettajan valitsemisesta virkaan ei ole kriteeristöä tai ohjeistusta – ainoastaan laissa on asetustasoisesti määritelty luokanopettajan kelpoisuus (Asetus 986/1998, 4 §), joka sekin koskee luokanopettajaopintojen loppuun viemistä. Vaikka luokanopettajan kelpoisuus on määritelty asetustasoisesti, Opetushallituksen tekemän kyselyn (Kumpulainen 2016) mukaan toimi vuonna 2016 Suomen perusopetuksen luokanopettajista 4 % epäpätevänä. Ylipäättään rekrytointitutkimus on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin vähäistä, mikä on melko hämmästyttävää työttömyysprosentin edelleen kasvaessa Suomessa. Jotta voisi ymmärtää rekrytointia, tulisi tutkia rekrytointia. (Huilaja 2019, 78.)

Kiinnostukseni luokanopettajien työllistymiseen vaikuttaviin tekijöihin syntyi pohtiessani kurssiarvosanoja. Jokaisesta koululaitoksesta saadaan oppiaine-eriteltyjen arvosanojen kera todistus, jolla suomalaisen koulutusjärjestelmän mukaisesti haetaan aina seuraavaan opintajonoon. Luonnollinen jatkumo yliopistotutkinnon jälkeen on työelämä. Mitä luokanopettajia kouluihinsa rekrytoivat rehtorit ajattelevat yliopisto-opintojen kurssiarvosanoista? Onko niillä työllistymisen kannalta merkitystä? Oman

luokanopettajankoulutukseni aikana olen törmännyt hyvin eri tavoin orientoituneisiin opiskelijoihin: niihin, jotka haluavat parhaan mahdollisen kurssiarvosanan jokaisesta kurssista sekä niihin, jotka haluavat saada mahdollisimman pienellä panostuksella kurssinsa suoritettua, jotta saavat tutkintotodistuksen käteensä. Lopputulos on eri tavalla orientoituneilla opiskelijoilla sama: kasvatustieteiden maisterin tutkinto ja luokanopettajan kelpoisuus. Onko unettomia öitä opiskeluaikana viettäneiden, huippuarvosanoin valmistuneen luokanopettajan markkina-arvo työelämässä parempi kuin keskivertoarvosanoin opintonsa suorittaneen, mutta saman tutkintotodistuksen omaavan hakijan?

Opettajan ammattia on kautta aikain pidetty hyvin käytännönläheisenä ammattina ja lasten kanssa puuhasteluna. Kuitenkin Suomessa luokanopettajilta vaaditaan yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto. Miten luokanopettajan akateemisuus näkyy arkityössä vai näkyykö se? Huomioidaanko opettajan akateemista suuntautuneisuutta mitenkään rekrytointikriteereissä?

Viime aikoina on puhuttu tulevaisuudessa Suomen koulutusjärjestelmää uhkaavasta opettajapulasta. Oulun yliopiston ja Kajaanin kaupungin teettämän selvityksen (2019) mukaan kelpoisen opetushenkilöstön saatavuus on heikentynyt Kainuussa ja Ylä-Savossa 2010-luvun loppupuolella eikä kelpoista opetushenkilöstöä ole saatavissa edes opetusalan työttömistä. Asialla lienee yhteys Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen lakkauttamiseen vuonna 2013. Odotettavissa on heikentyneen hakijamäärän jatkuminen. Vaikka Suomen Tilastokeskuksen tekemän tutkimuksen (2019) mukaan perheiden ja näin ollen myös kouluun tulevien lasten määrä on yhä laskussa, vähentää se tulevaisuudessa vain vähän tarvittavien opettajien määrää. Mahdolliset lakimuutokset esimerkiksi koulun ryhmäkokojen pienentämiseen sekä suurten ikäluokkien eläköityminen tulevina vuosina lisää opettajien tarvetta.

Valitsin tutkimukseeni aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Haastattelin neljää rehtoria viiden, tarvittaessa kuuden, eri teeman avulla liittyen rekrytointiprosessiin. Analyysitapana käytin abduktiivista päättelyä eli teoriasidonnaista analyysia. Tulosten esittelyä varten jaoin aineistoni teemahaastattelujen pohjalta kuuteen eri teemaan, joiden avulla esittelen aineistosta kumpuavia tuloksia.

Ennen analyysia keskityn tutkimuksessani rekrytoinnin problematiikkaan, luokanopettajakoulutuksen valintakriteereihin sekä luokanopettajien akateemisuuteen. Koska opettajien rekrytoinnista ei hakemani perusteella ole tehty juurikaan tutkimusta, käsittelen tutkimuksessani analogisesti luokanopettajaksi opiskelevien valintaa. Lopuksi kerron tutkimukseni toteuttamisesta, saamistani tuloksista ja pohdin muun muassa tutkimukseni validiteettia sekä miten aihetta voisi tutkia edelleen.

2 REKRYTOINNIN PROBLEMATIIKKA

Rekrytointi ajatellaan yleensä tapahtumana, jossa työnantaja valitsee saatavilla olevasta työvoimasta työntekijän täydentämään omaa työvoiman ja osaamisen tarvetta. Kuitenkin Huilajan (2019) väitöskirjatutkimus osoittaa, että rekrytointi ei ole työhönottoa, vaan valikoitumisen prosessi, johon vaikuttavat työmarkkinoiden vaihtelut. Se on kaksisuuntainen tapahtuma, jossa valintoja tekevät niin työnhakija kuin työnantaja, joka heijastelee valinnan valttasapainoa (Huilaja 2019, 51, 54).

Rekrytointi on säännönmukainen prosessi, jossa on runsaasti eri vaiheita, joiden sisällä tapahtuu moninaisia valintoja ja käytäntöjä. Prosessiin kuuluu aina useampi toimija, ja siinä on läsnä ulkoisen ympäristön tekijöitä sekä käytäntöihin ja käytännön toimijoihin kiinnittyviä tilannesidonnoisia tekijöitä. (Huilaja 2019, 37–38.) Prosessin kussakin vaiheessa tapahtuu karsintaa hakijoiden suhteen, mutta prosessissa myös muodostetaan ja täydennetään näkemystä siitä, millainen on hyvä ja työhön sopiva työntekijä. Rekrytointiprosessi on ajallisesti epämääräinen, koska aina ei voida osoittaa, milloin se alkaa ja mihin se päättyy, sillä rekrytoinnilla on aina vaikutusta myös työhön ja työsuhteeseen. (Huilaja 2019, 38, 53.) Työsuhteen alussa oleva koeaika voidaan siis ajatella osaksi rekrytointiprosessia.

Rekrytointi tapahtuu neuvottelukontekstissa, jossa läsnä on molemminpuoliset odotukset, toiveet ja ymmärrykset siitä, mihin työsuhteen solmiminen johtaa (Huilaja 2019, 51–52). Neuvottelun kohteena ovat työ ja sen ehdot, työympäristö, taidot ja osaaminen sekä sosiaalisen elämän aspektit, kuten perhe, päivähoitojärjestelyt tai harrastukset. Neuvottelijat eivät ole ainoastaan työnhakijoita tai työnantajia, vaan heilläkin on omat taustansa, tunteensa ja mieltymyksensä. He voivat olla nuoria tai iäkkäämpiä, maahanmuuttajia, vanhempia, epävarmoja tai itsetietoisia. (Huilaja 2019, 55.)

Yleensä rekrytointia hoitaa vain yksi ihminen, jolloin hän on vastuussa niin yrityksen tavoitteista ja henkilöstötoiveista kuin omista tuntemuksistaan ja mieltymyksistään sopivasta tai ei-sopivasta hakijasta. Siksi neuvottelut ovat aina tilannekohtaisia. (Huilaja 2019, 55.) Jos valinta tehdään pelkän ansioluettelon ja työhistorian perusteella, ei hakijan persoonallisuus vaikuta siihen juuri lainkaan. Jos valinta taas tehdään strukturoimattoman haastattelun perusteella, on tilanne päinvastainen, koska niin haastateltavan kuin haastattelijan persoonat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Siksi haastattelutilannetta ei voi koskaan tehdä kahdelle hakijalle samanarvoiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2016, 150.)

Neuvotteluissa vaikuttaa osaamisen ja kvalifikaatioiden muokkautuminen käytännöissä sekä niissä rakentuvassa ymmärryksessä. Karsiutumista voi tapahtua monesta eri syystä. Esimerkiksi työnhakijan vierasperäinen nimi tai selittämätön poissaolojakso työelämästä voi olla karsiutumisen syy jo rekrytoinnin alkuvaiheessa, vaikka se sosisikin yrityksen tai toimipaikan henkilöstöpolitiikkaa vastaan. (Huilaja 2019, 55.) Myös elämäntilanteen ja elämänkulun kysymykset ovat rekrytoinnissa läsnä. Ensivaikutelmalla on myös merkitystä, mutta se ei yksinään ole riittävä syy rekrytoitumiseen. (Huilaja 2019, 53, 79.)

Työvoimapolitiikalla ja koulutuspolitiikalla on tärkeä rooli rekrytoinnissa ja työllisyydessä. Laajan työttömyyden vallitessa työnantajalla on suuret mahdollisuudet tehdä valintoja ja määrittää valinnan perusteita. Kun painotetaan aktiivisuutta ja erottautumista työnhakijoiden joukossa, nähdään se rekrytoinnin näkökulmasta paneutumisena vain yhteen työllistymisen problematiikan osa-alueeseen. (Huilaja 2019, 72, 74.) Koulutuspolitiikalla taas luodaan työvoimaresursseja työmarkkinoille, jolloin koulutukselta vaaditaan jatkuvaa herkkyyttä vastata työn ja työelämän muutoksiin. Voidaan siis sanoa, että rekrytointiin vaikuttavat tekijät sijoittuvat jo koulutusjärjestelmään. (Huilaja 2019, 73.)

Rekrytointiprosessissa pätevyyden sijaan myös työntekijän sopivuus työtehtävään ja työyhteisöön voi olla valikoitumisen perustana. Tällöin arvioitavana on työnhakijan ominaisuudet sopeutumisen, selviytymisen sekä yhdessä tekemisen ja itsenäisen ratkaisukyvyn suhteen. Työhön sopivuus ja osaaminen nähdään enemmänkin odotuksina kuin kriteereinä työnhakijalle. (Huilaja 2019, 53, 56–57.) Hakijan onnistumista uudessa työtehtävässä

ennustaa hakijan perusteellinen haastattelu tämän käyttämistä strategioista ja ratkaisuksista aikaisemmassa työssään. Näin saadaan selville, miten hakija hahmotti ongelman ja minkälaisen yhteyden hän näki ongelman ratkeamisen tai pahenemisen ja oman toimintansa välillä. On tärkeää myös selvittää, mitä hakija oppi kokemuksestaan ja miten hän pystyi muuttamaan toimintaansa. Tällainen haastattelu on osoittautunut päteväksi tulevan toiminnan ennustajaksi. (Keltikangas-Järvinen 2016, 151.)

Hyvät tyypit työelämässä kuvataan työelämän ihannetyyppien kaltaisiksi, mutta rekrytoinnissa osaaminen määritetään muutenkin kuin työn edellyttäminä taitoina. Rekrytoinneilla voidaan pyrkiä uudistamaan pysyviä ja syrjiviä kvalifikaatiokäsityksiä, joita tapahtuu esimerkiksi nimettömässä työnhaussa, jossa tavoitteena on sivuuttaa etnisyys tai sukupuoli työn pätevyyden ja sopivuuden kriteerinä. (Huilaja 2019, 72, 81.)

Rekrytoinnin ongelmista pitäisi puhua rekrytointiongelmien sijaan. Rekrytointiongelmat kohdistuvat yleensä työnhakijoiden osaamisen ja käyttäytymisen tai tehtävien sopimattomuuteen. Keskustelu tulisi Huilajan (2019) mukaan kohdistaa pikemminkin siihen, mitä osaaminen on ja miten ja kuka sen määrittelee. Rekrytoinnissa osaaminen on vahvasti myös työnantajien osaamista. (Huilaja 2019, 78.)

3 MATKALLA LUOKANOPETTAJAKSI

3.1 *Luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit*

Ville Mankin pro gradu -tutkielmassa (2015) tutkittiin luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja tekevien opettajankouluttajien käsityksiä soveltuvuudesta opettajankoulutukseen. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajankoulutuksen valintakokeissa arvioidaan muun muassa hakijan ominaisuuksia valintahetkellä opettajan työssä menestymiseen suhteessa opettajan työnkuvan vaatimuksiin. Näihin ominaisuuksiin liittyvät ihmissuhdetaidot, opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen sekä taidollinen erityisosaaminen. (Mankki 2015, 43.) OVET-hankkeessa kehitetty Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli MAP (Metsäpelto ym. 2019) määrittelee opiskelijavalintavaiheessa edellytettävää osaamista valtakunnallisella tasolla. MAP koostuu osaamisalueista, tilannekohtaisista taidoista, ammatillisista käytännöistä sekä opettajan vaikutuksista oppijoiden tasolla. Tampereen yliopiston kevään 2020 hakuoppaassa kerrotaan, että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen haastattelussa arvioinnin kohteena ovat hakijan koulutettavuus ja edellytykset kasvatusalalla tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumiseen sekä kasvatustyön toteuttamiseen soveltuminen. Osa ominaisuuksista ja taidoista edistävät hakijan valitsemista opettajankoulutukseen ja osa taas nähdään opettajan työn kannalta haastavaksi tai jopa mahdottomaksi (Mankki 2015, 44). Näkemykset hakijoiden valikoitumista edistävästä ja estävästä ominaisuuksista käyvät köydenvetoa myös valitsijoina toimivien kesken (Mankki, Mäkinen & Räihä 2018, 43).

3.1.1 Ihmissuhdetaidot

Luokanopettajankoulutukseen hakevien ihmissuhdetaidot ovat arvioinnin kohteena. Erityisesti arvioidaan sitä, osaavatko he toimia erilaisten ihmisten kanssa myös haastavissa tilanteissa. Monipuolisten sosiaalisten taitojen

hallintaa pidetään opettajan välttämättömänä perusosaamisena sekä oppilaiden kohtaamisessa että kollegiaalisessa yhteistyössä. Taitojen hallinta tulee valintatilaisuudessa osoittaa avoimella ja rohkealla vuorovaikutuksella. Puhumisen taito ja laadukas artikulointi on valitsijoiden mukaan tärkeä kyky omien ajatusten ilmaisemisessa. (Mankki 2015, 44–45.) Myös Laeksen (2005, 168) tutkimus puoltaa näkemystä, että luokanopettajakoulutukseen valitut kykenevät esittämään varmasti ja uskottavasti sanottavansa, jolloin he osaavat myös antaa valintakoehaastattelussa itsestään suotuisan vaikutelman. Samalla hakijan tulee osata ottaa toiset huomioon sekä välttää aggressiivisuutta (Mankki & Räihä 2019, 57).

Mankki (2015, 46) viittaa tutkielmassaan aikaisempaan tutkimukseen ja toteaa, että selkeä ääni ja kielenkäyttö ovat piilovalintakriteeri soveltuvuudelle. Vaikka ekstrovertin piirteitä pidetään hyvän hakijan ominaisuutena, ei valinta kuitenkaan kohdistu vain ulospäinsuuntautuneisiin hakijoihin vaan on mahdollistettava erilaisten hakijoiden valikoituminen opettajankoulutukseen, mikä antaa tilaa opettajan työhön soveltuvalla persoonallisuuden määrittelylle (Mankki 2015, 46). Osa valitsijoista kokee, että ekstroverttiyden varjoon voi jäädä muita tärkeitä valintakriteerejä (Mankki ym. 2018, 39). Myös Laeksen (2005, 166–167) tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutukseen valikoituneet olivat halukkaita olemaan huomion keskipisteenä sekä toimimaan yleisön edessä, mikä nähdään enemmän hyödyksi soveltuvuuskokeen sosiaalisen perusluonteen takia kuin opettajan työn vaatimuksena (Mankki ym. 2018, 39).

3.1.2 Opettajan työn ja epävarmuuden sietäminen

Koulumaailman hektisyyden perusteella valitsijat kokevat opettajankoulutukseen hakevien tärkeäksi ominaisuudeksi kyvyn kohdata erilaisuutta ja empaattisuuden, koska niiden opettelu opettajan työn vaatimalle tasolle on valitsijoiden mukaan liian haastava tehtävä koulutukselle (Mankki 2015, 48). Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallissa (Metsäpelto ym. 2019) mainitaan, että opettajalla tulee olla ymmärrys siitä, että jokainen ihminen on erityinen edellytyksineen ja taustoineen. Opettajan tulee osata toimia ystävällisesti ja hyvántahtoisesti opetustilanteiden moninaisissa kulttuureissa (Metsäpelto ym. 2019).

Täysin mahdottomia ominaisuuksia valituksi tulemiseen on valitsijoiden mielestä hakijan liiallinen dominoivuus ja aggressiivisuus (Mankki 2015, 50). Kuitenkin Laes (2005, 166) toteaa tutkimuksessaan, että hyökkäävyys on luokanopettajakoulutukseen hakevien yksi keskeisimmistä persoonallisuuspiirteistä. Laeksen tutkimuksessa hyökkäävyyden persoonallisuuspiirteitä ovat itsepäisyys, mukautumattomuus sekä muista piittaamattomuus (Laes 2005, 147). Valitsijat perustelevat liian hyökkäävien hakijoiden karsiutumista lastensuojelun näkökulmasta. Oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi valitsijat nostavat soveltumattomuuden piirteeksi myös narsistisuuden. (Mankki 2015, 50–51.)

Opettajan työn kestättömyyden ja epävarmuuden piirteisiin liittyviä seikkoja ei valitsijoiden mukaan hakijoilla voi esiintyä, jolloin tällaiset hakijat karsiutuvat heti pois. Tällainen ominaisuus on muun muassa arkuus, joka nähdään ongelmallisena piirteenä opettajalla esimerkiksi ryhmänhallinnassa. Valitsijoiden mukaan jatkuva epävarmuus haittaa opettajan työlle ominaista kykyä jatkuvalla päätöksenteolle. (Mankki 2015, 53–54.) Myös stressin- ja paineensietokyky on kuvattu opettajaksi soveltuvan kriteerinä, joka kertoo hakijan henkisestä tasapainosta ja kestävydestä. Taito sopeutua yllättäviin kysymyksiin ja tilanteisiin valintakokeissa hermostumatta kielii myös hakijan henkisestä tasapainosta. Mikäli hakijalla kyseisissä tilanteissa ilmenee närkästymistä, kokevat valitsijat sen myös olevan kyvyttömyyttä kohdata opettajan työssä hankalia tai ärsyttäviä tilanteita. (Mankki 2015, 54.) Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallissa (Metsäpelto ym. 2019) käytetään resilienssin käsitettä, joka tarkoittaa taitoa käyttää selviytymistä tukevia strategioita sekä sopeutua muutostilanteisiin myös haastavissa ammatillisissa tilanteissa.

Mankin (2015, 54–55) tutkimuksen mukaan valitsijat eivät nähneet liian perfektionistisia piirteitä positiivisina soveltuvuusarvioinnissa, koska opettajan työn epävarmuuden sietämiseen ei sovellu halu kontrolloida kaikkea toimintaa. Mankin ja Räihän (2019, 57) tutkimuksessa tärkeimmäksi valintakriteerifaktoriksi muodostui adaptiivisuus, koska opettajan tulee kestää ammatin vaihtelevia tilanteita sekä hallita metakognitiivisia ja kriittisen ajattelun taitoja toimiessaan tällaisissa tilanteissa. Kuitenkin luokanopettajakoulutukseen valikoituu myös johtamisenhaluisia hakijoita, jotka haluavat hallita ympäristöä, vaikuttaa muihin

ihmisiin sekä ohjailla heitä (Laes 2005, 166–167). Koulumaailman sietäminen vaatii myös kaaoksen sietämistä (Räihä 2007, 154), minkä takia valitsijat arvostavat pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä opettajan työn sietämistä edistävinä ominaisuuksina. Myös positiivisen luonteen esiintuominen kertoo hakijan kyvystä kestää opettajan työtä haasteellisinkin aikoina. (Mankki 2015, 55.)

3.1.3 Taidollinen erityisosaaminen

Valitsijoiden esiintuoma taidollinen erityisosaaminen on ollut soveltuvuusarvioinnin kohteena, koska se on tuonut lisäarvoa hakijan toimiessa opettajana. Taidollista erityisosaamista on esimerkiksi harrastuksen tai aikaisemman koulutuksen kautta saatu osaaminen, joka ei ole perinteisesti luokanopettajien vahvuus. Tämän käsityksen mukaan lähes kaikki erityisosaamisen muodot ovat yhtä päteviä luokanopettajan soveltuvuutta arvioitaessa. Valitsijoiden mukaan erityisosaaminen rikastuttaa myös koulun opettajakuntaa ja mahdollistaa opetusvastuun jakamista erityisosaamiseen perustuen. (Mankki 2015, 55–58.) Sen sijaan osa valitsijoista näkee vahvuutena mieluummin laajan erityisosaamisen, joka ei ole sidottuna yksittäiseen oppiaineeseen (Mankki ym. 2018, 40). Luokanopettajan työ edellyttää monipuolista osaamista, mutta silti hakija, joka on jonkin yksittäisen oppiaineen ekspertti, kuvataan taidollisesti päteväksi (Mankki 2015, 57).

3.1.4 Koulutettavuus ja kasvatustieteen ammattiin soveltuminen

Muita arvioitavia asioita hakijan opettajuusominaisuuksien arvioinnin lisäksi valintakokeissa oli Mankin (2015) tutkielmassa koulutettavuus ja ammatillinen kehittymispotentiaali sekä motivaatio opettajan työhön. Vaikka opettajan työlle sopivia ominaisuuksia arvioidaan osana valintaprosessia, ei opettajankoulutukseen pyritä valitsemaan valmiita opettajan mallin omaavia hakijoita vaan akateemiseen opiskeluun sekä ammatin edellyttämien valmiuksien oppimiseen kykeneviä ja motivoituneita hakijoita. (Mankki 2015, 60–62.) Myös Tampereen yliopiston kevään 2020 hakuoppaassa mainitaan, että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeessa arvioidaan hakijan

sitoutuneisuutta tutkinnon suorittamiseen. Opiskelumotivaation selvittäminen koetaan kuitenkin hankalaksi kysymysten avulla (Mankki 2015, 62). Motivaatio opintoihin ilmenee koulutukseen perehtyneisyytenä esimerkiksi kertomalla omista opiskelusuunnitelmistaan, jolloin sitoutuminen koulutukseen on vahvempaa ja opintojen keskeyttäminen epätodennäköisempää. Koulutukseen sitoutumaton on todennäköisesti hakeutunut myös muihin hakukohteisiin, mikä kertoo suorituksenhaluisuudesta sekä tyytymättömyydestä opiskelukokemuksiinsa. (Mankki 2015, 65.) Useat hakukerrat opettajankoulutukseen on myös nähty motivaation osoituksena (Räihä & Nikkola 2006, 25).

Myös nöyryyden osoittaminen nähdään koulutettavuuden potentiaalina, koska tällöin hakija on vastaanottavainen uusille näkökulmille ja tiedoille (Mankki ym. 2018 40–41). Nöyryyttä osoittavien hakijoiden koetaan suhtautuvan kriittikittävästi koulukulttuuriin, mutta toiset valitsijat taas arvostivat uudistumisorientoituneita hakijoita, jotka kyseenalaistavat vallitsevia käytänteitä ja osoittavat yhteiskunnallista valvetuneisuutta (Mankki ym. 2018 40–41; Mankki & Räihä 2019, 58). Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot uusien näkökulmien etsimisessä ja totutun haastamiselle mainitaan myös Moniulotteisen opettajan osaamisen mallissa (Metsäpelto ym. 2019).

Opettajankoulutukseen sopiva on kiinnostunut kehittämään itseään sekä utelias ottamaan itse asioista selvää. Valitsijat mainitsivat hakijan lukemisharrastuksen sekä kirjalliset taidot, jotka ilmenevät hakijan etukäteen kirjoittamasta esitietokirjeestä, valintaa tukevinä tekijöinä. (Mankki 2015, 62–63.) Tärkeää on myös rohkeus tuoda omia ajatuksia esiin perustellen ja pätevästi puolustaen sekä kyky keskustella niistä (Mankki 2015, 68; Metsäpelto ym. 2019).

Valitsijat pitävät tärkeänä, että hakija oikeasti haluaa opettajaksi toteuttamaan kasvatus- ja opetustehtävää eikä vain saavuttamaan opettajan ammattistatusta (Mankki 2015, 71). Myönteiset odotukset omista kyvyistä opettajana sekä työn arvostaminen vahvistavat opettajan työhön hakeutumista sekä motivaatiota ja nautinnon kokemista työssä (Metsäpelto ym. 2019). Orientaatio opettajan ammattiin on tutkittu olevan myös vähiten merkitsevä faktori opiskelijavalintoja tehtäessä (Mankki & Räihä 2019, 58). Nuorten hakijoiden kohdalla motivaation arvioiminen koetaan ongelmallisena, koska

identiteetti on vasta muodostumassa ja opetustyössä toimimisesta ei välttämättä ole realistista kuvaa kokemuksen kautta (Mankki 2015, 73). Osa valitsijoista näkee, ettei hakija voi tietää haluaako työskennellä opettajana, ellei ole tehnyt opettajan töitä (Mankki ym. 2018, 42). Opiskelukokemuksen myötä ennakkokäsitykset voivat osoittautua vääriksi ja näin motivaatio alalle jää syntymättä (Mankki 2015, 73). Motivaatiota opetustyöhön koettiin hankalaksi selvittää soveltuvuuskoetilanteessa, mutta hakijan vakuuttavat perustelut ammatinvalintapäätökselle mainittiin hyväksi tavaksi tämän arviointiin (Mankki 2015, 74; Mankki ym. 2018, 41). Aikaisemmat kasvatusalan opinnot sekä työkokemus lasten ja nuorten parissa koettiin myös huomioitavaksi tekijäksi valintoja tehdessä, koska se kertoo valitsijoiden mielestä hakijan motivaatiosta sekä kiinnostuksesta opetusalan työhön (Mankki 2015, 78; Mankki ym. 2018, 42). Kuitenkin suhtautuminen lapsiin ja nuoriin ja heidän kanssaan työskentelemisestä jakoi valitsijoiden mielipiteitä. Kiinnostus ja halu työskennellä lasten kanssa oli joko positiivinen asia valintapäätöstä tehtäessä tai se koettiin yleisenä ja toistuvana vastauksena hakijoiden keskuudessa. (Mankki 2015, 79.)

Hartikaisten tutkimuksen (2001, 41–42) mukaan luokanopettajien valintakokeissa ja niiden kehittämisessä on onnistuttu asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Luokanopettajaopintojen valintakokeissa harkittua ammatinvalintaa osoittaneet henkilöt viihtyivät myös opintojen jälkeen työssään ja olivat työhönsä motivoituneita. He eivät myöskään kokeneet alanvaihtoa todennäköisenä vaihtoehtona. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 39–42.)

3.2 Työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä

Rautopuro, Tuominen ja Puhakka (2011) esittelevät artikkelissaan vastavalmistuneiden opettajien näkemyksiä omaan työllisyyteensä vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen mukaan luokanopettajaksi valmistuneet kokivat työllistymistään edesauttaneen eniten akateeminen tutkinto ja ammatillinen pätevyys. Muodollinen pätevyys luokanopettajaksi hakeutuessa on selvä, koska se on suoraan yhteydessä luokanopettajan pätevyysvaatimuksiin. (Rautopuro ym. 2011, 321–322.) Julkisen sektorin viroissa on tarkat raamit rekrytoitavien koulutustasolle (Korhonen 2004, 98). Koulutuksen vaihtoarvo eli koulutuksen

rooli työmarkkinoilla pärjäämisessä on korostunut – koulutus parantaa työhön pääsyn mahdollisuuksia (Naumanen 2002, 280, 284). Tutkintokriteeri ilmentää myös henkilöstöpolitiikkaa, joka kannustaa viemään aloitetut asiat loppuun. Sen uskotaan heijastuvan myönteisesti myös työtehtävien hoitamiseen. (Korhonen 2004, 98.)

Tutkinnon ja pätevyyden lisäksi vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat myös henkilökohtaisilla ominaisuuksilla olleen suurta vaikutusta omaan työllistymiseensä (Rautopuro ym. 2011, 322). Korhosen (2004, 100) tutkimuksen mukaan julkisella sektorilla toimivat työnantajat arvostavat hakijan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, sopivuutta työhön ja työyhteisöön, asennetta työhön, tuloksellisuutta sekä halua ja kykyä oppia. Ainoastaan tutkinto ei siis riitä todisteeksi osaamisesta ja sopivuudesta.

Luokanopettajaksi valmistuneet kokivat työllistymiseensä vaikuttaneen vähiten pro gradu -tutkielman arvosanan sekä tutkimusmenetelmien hallinnan. Kuitenkin vastavalmistuneista luokanopettajista pro gradun aiheen tai arvosanan kokivat merkittäväksi ainoastaan he, jotka tähtäsivät tutkijaksi tai olivat aloittaneet jatko-opinnot perustutkinnon suorittamisen jälkeen (Rautopuro ym. 2011, 322).

4 LUOKANOPETTAJAN AKATEEMISUUS

4.1 Akateeminen asiantuntijuus

Akateemiseen koulutukseen pohjautuva asiantuntijuus on tieteellisen tiedon soveltamista käytännön tilanteissa sekä taitoa muodostaa tutkimuksen kohteita. Tämä edellyttää teoreettista tietoperustaa, joka tarkoittaa laajaa, syvällistä ja monipuolista käsitteellistä hallintaa, jotta voidaan kuvata ja jäsentää täsmällisiä ongelmatilanteita. Akateemiseen asiantuntijuuteen liitettyjä yleiskvalifikaatioita ovat viestintätaidot, työmotivaatio sekä henkilökohtaiset uskomukset ja käsitykset omasta tieteenalasta. Lisäksi innovatiivisuuden edellyttämät yhteistyötaidot sekä kyky ymmärtää yhteistyökumppanien kulttuuria ovat akateemisen asiantuntijan piirteitä. Akateemisella asiantuntijalla on kyky tehdä analyyskejä ja synteesejä, oppia ja soveltaa tietoa käytäntöön sekä hahmottaa kokonaisuuksia. (Jakku-Sihvonen 2005, 130, 132–133.) Akateeminen asiantuntija on kykenevä metakognitiiviseen ajatteluun sekä reflektointiin. Asiantuntija on tietoinen omista kompetensseistaan sekä omista ongelmanratkaisutaidoistaan. Hän toimii itsenäisesti sekä kykenee kehittämään työympäristöään. (Jakku-Sihvonen 2005, 131.) Loppujen lopuksi kriteerit asiantuntijuudelle muotoutuvat historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Yhteiskunnassa kehitettävät ja kehittyvät ilmiöt ja tehtävät vaativat aina tietynlaista asiantuntemusta, johon voidaan perustaa kunkin ajan huippuosaaminen. (Jakku-Sihvonen 2005, 142.)

Asiantuntijan ongelmanratkaisun perustaan nähdään kuuluvan useampia eri tiedonlajeja: käsitteellinen tieto, toiminnallinen tieto ja intuitiivinen tieto (Hakkarainen & Paavola 2008, 63–64). Käsitteellinen ja teoreettinen alan hallinta pohjautuvat tutkimukseen perustuvaan opetukseen, jota annetaan yliopistossa (Jakku-Sihvonen 2005, 131). Käsitteellinen tieto on kuvailevaa tai selittävää, ja se on asiantuntijalle avuksi oman osaamisen ja toimintansa

kuvaamisessa ja erittelyssä (Hakkarainen & Paavola 2008, 63). Jotta tämä asiantuntijuuden perusta rakentuu akateemisessa koulutuksessa, vaatii se opetuksen monipuolisuutta, kuten faktatietoa, käsitteellisiä malleja ja tutkimusmenetelmäopintoja sekä mahdollisuuksia reflektoida opittua (Jakku-Sihvonen 2005, 131).

Akateeminen asiantuntija kykenee käyttämään omaa tietämystään, teorioita ja käsitteistöä useammissa eri olosuhteissa ja monenlaisten ongelmien ratkaisemisessa. Tätä kutsutaan toiminnalliseksi tiedoksi. Toiminnallinen eli praktinen tieto on omakohtaista toiminnassa kehittyvää ja käsitteellistyvää tietoa, joka karttuu pitkällä aikavälillä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 63; Jakku-Sihvonen 2005, 131.) Mitä laaja-alaisempaa praktista hallintaa asiantuntijuutta tavoitteleva henkilö tavoittelee, sitä useammassa eri olosuhteissa tulee harjoitella teoreettisen tietopääoman soveltamista monipuolisesti reflektoiden. Kasvatustieteissä on monia eri tutkimusalueita, ja yhdenkin alueen hyvä hallinta vaatii vuosien harjoittelun perustutkinnon jälkeen sekä tilaisuuksia teorian soveltamiseen sekä kokemusperäisesti opitun kartuttamiseen. (Jakku-Sihvonen 2005, 131, 141.) Praktiseen tietoon liittyy kokemuksen mukana syntyvät automatisoituneet toimintamallit ja rutiinit, mikä merkitsee myös sitä, että asiantuntija ei enää tiedosta prosessin osavaiheita tai valmiutta asettaa prosesseja tahdonalaiseseen kontrolliin. Tätä kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi. Hiljaiseksi tiedoksi määritellään ne asiantuntijan tietämyksen alueet, jotka eivät ole tietoisesti aktivoituneet, mutta jotka vaikuttavat hänen ongelmanratkaisuprosessinsa taustalla. (Hakkarainen & Paavola 2008, 64, 66.)

Informaalia tietoa edustaa intuitiivinen tieto, jota asiantuntija käyttää epämääräisten ja avoimesti määriteltyjen ongelmien ratkaisemiseen. Intuitiivisella tiedolla on asiantuntijan toiminnassa merkittävä osa, mistä kielii se, että asiantuntija voi päätyä oikeaan ratkaisuun pystymättä selittämään, miksi se tuntuu oikealta tai miten päätyi kyseiseen ratkaisuun. (Hakkarainen & Paavola 2008, 64–65.)

Akateeminen kompetenssi täydentyy työelämässä. Kompetenssin kehittyminen on yksilöllistä ja se ilmenee toimintavarmuutena. (Jakku-Sihvonen 2005, 140.) Ratkaiseva merkitys kehittyvän asiantuntijuuden laatuun on työtehtävillä, koska ne tuottavat asiantuntijoille luontaista toimintavarmuutta sekä rutiinien hallintaa. Toisaalta työkokemus voi tehdä työskentelystä

harkitsematonta ja kaavamaisista sekä johtaa joustavuuden puutteeseen. Todellinen asiantuntevuus on enemmänkin uuteen tilanteeseen mukautumista. (Jakku-Sihvonen 2005, 132.)

4.2 Opettajaprofessio

Professiot eli ammattiryhmät ovat muotoutuneet yhteiskunnallisen työnjaon seurauksena tiettyihin tehtäviin erikoistuneiden eduksi (Rinne 2017, 20). Professioammattilaiset ovat yliopistossa pitkän teoreettisen erityiskoulutuksen saaneita erityisammattilaisia. Profession johtavan koulutuksen vaatimus on se, että sen tulee tuottaa valmiuksia myös ammatin jatkuvaan kehittämiseen. Vakinaiseen profession virkaan edellytetään alan tutkinto ammatillisen pätevyyden osoituksena. (Niemi 2005, 209; Patrikainen 2000, 29.)

Opettajan ammatti on suojattu professiolla, koska opettajan kelpoisuus on määritelty asetustasoisesti, ja opettajat sekä opettajankouluttajat päättävät, ketkä ammattiin pääsevät (Jakku-Sihvonen 2005, 134; Mankki ym. 2018, 43–44). Opettajalta odotetaan substanssin hallintaa sekä pedagogista osaamista. Opettajalla on erityistä valtaa kasvattajana sekä vastuu yksilöiden ja yhteiskunnan elämässä. (Jakku-Sihvonen 2005, 134.) Yksi profession kriteereistä onkin, että työ on yhteiskunnallisesti merkittävää (Patrikainen 2000, 29). Eettinen vastuu korostuu erityisesti sisällöissä, jotka ovat koettavissa hyvin henkilökohtaisesti ja joilla on seurauksia oppijan arvoihin, käsityksiin ja tietoisuuden rakentumiseen (Jakku-Sihvonen 2005, 134).

Opettajaprofessioon liittyy vapaus sekä järjestää työ itsenäisesti että tehdä työtä koskevia ratkaisuja. Tähän mahdollisuuden antaa opetussuunnitelma-ajattelu, joka luo myös vastuuta didaktisen prosessin suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, joilla tulisi saavuttaa yleissivistävän koulutuksen tavoitteet. (Jakku-Sihvonen 2005, 134; Patrikainen 2000, 29.) Professiostatuksen edellytys opettajan ammatissa on se, että koulutuksen arviointi kuuluu osana normaaliin alan kehittämiseen (Niemi 2005, 209). Yleissivistävän koulutuksen opettajalle kuuluu myös kasvatustehtävä kenties näkyvämmiin kuin muilla koulutusasteilla. Opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi opettajalla tulee olla taitoja toimia oppilaiden kotien, koulun henkilökunnan sekä

muiden työhön kuuluvien asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä. (Jakku-Sihvonen 2005, 134.)

Opettajan professiostatuksesta on ollut myös ristiriitaisia näkemyksiä. Näkemystä, jonka mukaan opettajan ammatti olisi semiprofessio eli puoliammatti puoltaa ajatukset, joiden mukaan opettajan ammatilla on alhainen status ja puutos yhteiskunnan hyväksynnästä ammatille myönnettävästä autonomiasta. Lisäksi on väitetty, että opettajilla on vähemmän kehittynyt tieto- ja taitopohja. (Niemi 2005, 191–192.) Opettajan sairastuessa hänen sijaisenaan voi toimia epäpätevä henkilö. Esimerkiksi lääkäriä voi sijaistaa vain toinen lääkäri. Tämä puoltaa ajatusta opettajan ammatin semiprofession asteesta, koska ammatissa tarvittavia ominaisuuksia ja osaamista on myös muilla kuin koulutuksen saaneilla. Toisin kuin varsinaista professiota, puoliammattia kontrolloidaan ja säädelään sen ulkopuolelta (Niemi 2005, 192). Profession kriteerinä on myös pidetty korkeaa palkkaa, joka ei tämän päivän yhteiskunnassa opettajan ammatin kohdalla toteudu (Patrikainen 2000, 29).

4.3 Akateemisuus luokanopettajan työssä

Suomalainen koulutus on maailmalla todella arvostettua. Yksi tähän asiaan vaikuttava merkittävä tekijä on opettajan ammattiin vaadittava ylempi korkeakoulututkinto. Muihin maihin verrattuna tämä on harvinaista (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 246–247). Koska opettajat valmistuvat yliopistosta, on heillä ammatillisen osaamisen lisäksi myös akateemista tietoa ja osaamista. Opettajan kompetenssi, joka on akateemisen opettajankoulutuksen tuottama, täydentyy työelämässä (Jakku-Sihvonen 2005, 140).

Opettaja tarvitsee akateemista tietoa ja taitoja suunnittelu-, opetus- ja arviointitilanteissa (Malinen 1985, 197). Suunnittelutilanteissa opettaja tarvitsee analysointikykyä, kykyä tulkita yleisiä periaatteita suhteessa omaan toimintaan sekä opetusteknologista taitoa. Opetustilanteessa samojen taitojen lisäksi tarvitaan ymmärrystä oppilaiden toiminnasta sekä heidän oppimispotentialistaan. Ymmärryksen edellytyksenä ovat kehittyneet havaitsemis- ja tulkintataidot. (Asunta ym. 2005, 237.) Asunta, Husso ja Korpinen (2005, 236) viittaavat artikkelissaan aikaisempaan tutkimukseen, jonka perusteella opetustilanteessa opettajaa auttaa yhdistelmä tavoitetiedosta,

oppiainetiedoista ja oppilasta koskevista tiedoista. Tämän hallitakseen opettajan tulisi perehtyä tilastollisiin ja päätöksenteon menetelmiin, psykologisiin ja sosiologisiin menetelmiin, didaktisiin menetelmiin sekä tilannetiedon hankinnan ja käytön menetelmiin. Opettajalla tulee olla kykyä reflektoida omaa työtään niin toiminnan aikana kuin ennen ja jälkeen varsinaisen tapahtuman (Niemi 2005, 212).

Suomalaisessa opettajakoulutusjärjestelmässä on luotu pohja tutkivalle opettajuudelle eli ajatukselle siitä, että opettajan työ on jatkuvaa tutkimista. Akateemisen tutkimusorientaation tulisi toteutua myös koko opettajankoulutuksen ajan sekä opettajan arkipäiväisessä työssä. Vaikka opettajan työ ei tuota tieteellisiä tuloksia kuten tutkijan tutkimusprojektit, on opettajan työ pitkälti tutkijan orientaation kaltaista. (Niemi 2005, 193, 212.) Opettajan työssä tilanteita arvioidaan koko ajan ja työ vaatii uudistamaan koulua. Opettajan tulee nähdä oma työnsä alati muuttuvana kenttänä, jota on seurattava avoimesti ja kriittisesti. Tähän myös opettajankoulutuksen tutkimusopinnot tähtäävät. (Niemi 2005, 193, 212.) Jopa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) korostetaan opetuksen tieteellisyyttä, mikä edellyttää myös opettajalta kompetenssia tieteelliseen tiedonhankintaan ja sen välittämiseen oppilaille. Siirtäessään opetussuunnitelmaa käytäntöön toimii opettaja tutkijana ja kehittäjänä (Malinen 1985, 196).

Aikaisemman tutkimuksen valossa opettajaopiskelijat sekä valmistuneet opettajat pitävät akateemista koulutusta välineenä ammattistatuksen saavuttamiselle. (Rautopuro ym. 2011, 325.) Tynjälän ym. (2006, 83) tutkimuksen mukaan työelämää siirtyneet opettajat tukeutuvat mieluummin henkilökohtaiseen kokemukseensa kuin tieteelliseen tietoon, mistä seuraa pitäytyminen perinteisissä työtavoissa tutkivaan opetukseen perustuvan opetuksen kehittämisen sijaan. Taito opettaa ei yleisen käsityksen mukaan löydy kirjoista, vaan opettajan ammattitaitoa on pidetty jopa synnynnäisenä (Räihä & Nikkola 2006, 20).

Puhakka, Rautopuro ja Tuominen (2010, 47) toteavat artikkelissaan, että suuri osa yliopisto-opiskelijoista pitää nykyään opintojaan välineenä tavoitellessaan ainoastaan työelämässä vaadittavia pätevyys- ja tutkintoja. Opettajan työ nähdään usein vain lasten kanssa työskentelynä, jolloin

tutkimustaitojen tarpeellisuus ja tutkimuksen tekeminen ovat lähes olematonta (Rautopuro 2010, 56–57, 100). Opettajien pätevyyteen onkin kiinnitetty Suomessa erityistä huomiota. Opettajankoulutuksen valintaseula on tiukka ja koulutukseen päästään hyvillä lukiotodistuksilla, vaikka opettajankoulutuksessa vallitsee periaate, ettei pelkillä kouluarvosanoilla pääse opettajaksi. Tähän periaatteeseen on vastattu soveltuvuuskokeilla, koska on ajateltu, ettei koulussa menestyminen takaa sopivuutta opettajaksi. (Räihä & Nikkola 2006, 19–20.)

Tutkimuksellisia tai teoreettisia taitoja voidaan tarvita opettajan arkityössä, vaikka Rautapuron ym. (2011, 322) teettämässä tutkimuksessa saatiin selville, että valmistuneiden luokanopettajien mielestä tutkimusmenetelmien hallinta oli yksi vähiten työllistymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Samassa tutkimuksessa luokanopettajaksi valmistuneet totesivat pystyvänsä hyödyntämään koulutuksen aikana saatua teoreettista ja käytännön osaamista työelämässä. Opetettavan aineen substanssi ja siihen liittyvä pedagoginen sisältötieto rakentavat opettajan työssä tarvitseman tiedon (Niemi 2005, 212).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millä perusteella rehtorit tekevät päätöksiä rekrytoidessaan uusia luokanopettajia virkaan ja mitkä kriteerit painottuvat hakijoiden kohdalla. Aikaisemman tutkimuksen perusteella luokanopettajaksi valmistuneet kokivat työllistymiseensä eniten olleen merkitystä akateemisella tutkinnolla ja muodollisella pätevyydellä sekä henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (Rautapuro ym. 2011, 321–322). Halusin ottaa nämä samat teemat omaan tutkimukseeni, mutta täsmentää, mitkä tietyt asiat akateemisessa tutkinnossa ja henkilökohtaisissa ominaisuuksissa vaikuttavat eniten rekrytointiprosessin eri vaiheissa.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Mitkä luokanopettajien opintoihin liittyvät asiat vaikuttavat rekrytoidessa luokanopettajaa virkaan?
2. Mitkä hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat rekrytoidessa luokanopettajaa virkaan?

5.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on suosittu tapa kerätä laadullista aineistoa Suomessa ja se on yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä opinnäytetöissä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 27, 29). Teemahaastattelun tavoitteena on keskustelu, ja se sijoittuukin strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välille. Haastattelu muodostuu teema-alueista, jotka ovat ennalta määritetty. Haastattelijalla voi olla mukanaan tukilista, mutta ei välttämättä valmiita kysymyksiä. Teema-alueet voidaan haastattelussa käydä läpi missä tahansa järjestyksessä tai laajuudessa, mutta tärkeintä on, että jokainen teema tulee käsiteltyä haastattelun aikana. (Eskola ym. 2018, 29–30, 42.) Yksiselitteistä ohjeistusta haastattelujen määrälle ei ole, mutta pääsääntönä voidaan pitää saturaation eli kylläntymisen ajatusta:

kun vastaukset alkavat toistaa itseään eikä niistä enää tule ilmi mitään uutta, on aineisto riittävän suuri (Eskola ym. 2018, 32–33).

Haastattelujen teemojen valitseminen sekä muodostaminen ovat isossa roolissa siinä, millaista aineistoa haastattelulla voi saada. Olennaista on muistaa tutkimusongelma, johon haluaa vastauksen. Teemojen muodostamisen yleisin tapa on muokata niitä intuition perusteella. Tämä tapa on kuitenkin ongelmallinen, koska haastattelurungosta tulee helposti vaillinainen, jos se perustuu vain mieleen juolahtaneisiin asioihin. Lisäksi jos teemat pohjautuvat tutkijan vahvoihin ennakkokäsityksiin, on vankkaan analyysiin vaikea edetä teoreettisten kytkentöjen puutteellisuuden vuoksi. Muita vaihtoehtoja on etsiä teemoja aikaisemmasta tutkimuksesta tai johtaa teemat teoriasta eli operationalisoida teoreettinen käsite mitattavaan muotoon. (Eskola ym. 2018, 40.)

Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja se on tavoitteellinen tiedonkeruun tilanne, joka yleensä nauhoitetaan. Haastattelu tapahtuu aina vuorovaikutuksessa, mikä haastattelijan on tiedostettava ja hyväksyttävä haastattelun tilanteisuuden lisäksi. Ennen haastattelua tutkijan tulee luoda omat rajat haastateltavan kohtaamiseen ja päättää, kuinka paljon hän itsestään antaa haastattelussa. (Eskola ym. 2018, 28–29, 36.) Tarkoituksena on haastattelun alusta asti luoda luottamuksellinen keskustelusuhde, jota voidaan edesauttaa aloittamalla haastattelu helpoilla kysymyksillä. Esimerkiksi työkuvaan liittyvissä haastatteluissa haastattelija voi pyytää haastateltavaa kertomaan aluksi työkokemuksestaan ja työtehtävistään. Tällaisten kysymysten tavoitteena on luoda miellyttävä ja avoin ilmapiiri keskustelijoiden välille. (Eskola ym. 2018, 37–38.)

Haastattelu on sosiaalisesti määräytynyt tilanne, johon voivat vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan ikäero, koulutus- ja statuserot sekä näihin liittyvät valta-asetelmat puolin ja toisin. Aineiston analyysissä tulee ottaa huomioon haastateltavan positio, jolla he saattavat pyrkiä vaikuttamaan johonkin tai osoittaa puheensa jollekin kolmannelle osapuolelle. Merkityksiä rakentuu dialogissa, jossa on läsnä sekä haastattelijan että haastateltavan odotukset ja oletukset toisen osapuolen motiiveista. (Eskola ym. 2018, 36, 40.)

Haastattelijalta edellytetään tilannetajua sekä taitoa reagoida haastateltavan puheeseen. Haastattelijan kannattaa reagoida siihen, mitä

haastateltava pitää itse tärkeänä. Kaikki teemat eivät aina kosketa jokaista haastateltavaa, ja siksi haastateltava onkin avainasemassa, koska hän yksin voi päättää, mihin teemoihin hän vastaa. (Eskola ym. 2018, 40, 45.) Haastateltavien välillä voi olla hyvinkin paljon eroa; toinen saattaa vastata todella laajasti ja toinen taas jättää vaille vastausta. Haastattelijan ei kannata jäädä nyhtämään vastausta haastateltavalta, jos tällä ei ole mielipidettä. Haastateltavat ovat kuitenkin vapaaehtoisia. Haastattelun lopuksi voi vielä palata teemoihin, joiden käsittely jäi vähemmälle. (Eskola ym. 2018, 45, 48.)

5.3 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla neljää alakoulun rehtoria samasta kantahämäläisestä kunnasta. Lähetin kyseisen kunnan kaikkien alakoulujen rehtoreille haastattelukutsun, jossa kerroin tutkimuksestani. Haastateltavat vastasivat itse haastattelukutsuun, jolloin heidän osallistumisensa oli vapaaehtoista. Oletettavasti he olivat myös kiinnostuneet aiheesta ja kokivat, että heillä on aiheeseen jotakin sanottavaa.

Haastatteluni koostui viidestä eri teemasta. Teemat liittyivät rekrytointiprosessin eri vaiheisiin ja haastattelussa teemoissa edettiin niiden kronologisessa järjestyksessä. Ensimmäinen teema oli haastateltavan työkokemus rehtorin virassa ja rekrytointien keskimääräinen lukumäärä vuoden aikana. Toinen teema käsitteli luokanopettajan viran hakuilmoituksen tekemistä ja sen sisältöä. Kolmantena teemana oli hakuasiakirjat ja niiden perusteella hakijoiden valitseminen haastatteluun. Neljäntenä teemana oli viranhakijan haastattelu ja viidentenä lopullisen päätöksen tekeminen – mitkä tekijät vaikuttavat siihen, kuka hakijoista lopulta virkaan valitaan? Tarvittaessa nostin kuudentena teemana haastatteluissa erikseen esiin myös opettajien akateemisuuden ja sen vaikutuksen rekrytointiprosessissa, mikäli haastateltava ei ollut aikaisemmin haastattelun aikana nostanut sitä esille. Lopuksi haastateltavat saivat vielä halutessaan vapaasti kertoa ajatuksistaan rekrytointiprosessiin liittyen.

Haastattelut toteutettiin maaliskuun 2019 aikana. Haastattelut olivat kestoiltaan 12–25 minuuttia. Haastattelujen jälkeen litteroin haastattelut kirjalliseksi aineistoksi sanatarkasti analyysivaihetta varten.

5.4 Aineiston analysointi

Litteroituani haastattelut luin kaikki haastattelut vielä muutamaan kertaan kokonaisuudessaan läpi. Eskolan (2018, 219) artikkelin mukaan teemahaastatteluaineisto järjestetään ensimmäiseksi teemoittain, jolloin jokaisesta vastauksesta poimitaan teemaan kytkeytyvät asiat. Teemoittelussa tavoitteena on nostaa tutkimusongelmaa havainnollistavista teemoista esiin tulkittavaksi mielenkiintoisia sitaatteja (Eskola 2018, 221). Päädyin kokoamaan haastattelut samaan tiedostoon taulukkoon rinnakkain haastattelussa käytettyjen teemojen (työkokemus rehtorina ja rekrytointien määrä vuodessa, hakuilmoitus, hakuasiakirjat, haastattelu, lopullinen päätös, opettajan akateemisuus) mukaisesti, jolloin niitä olisi helpompaa vertailla keskenään samalla silmäyksellä. Tämän jälkeen koodasin litteraateista eri väreillä tutkimuskysymysten mukaan luokanopettajan opintoihin kuuluvat asiat, hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät asiat sekä muut esille tulevat asiat. Luokanopettajan opintoihin kuuluviin asioihin valitsin kuuluvaksi akateemisen tutkinnon tason, opintojen rakenteen, esimerkiksi erikoistumisopintojen ja sivuainekokonaisuuksien osalta, opintokokonaisuuksien arvosanat sekä opinnäytetyöt ja niiden arvosanat. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin sisällytin maininnat luonteenpiirteistä ja vahvuuksista, ulkonäöstä ja ulkoisesta olemuksesta, sukupuolesta, iästä, yksityiselämästä liittyen esimerkiksi perheeseen ja harrastuksiin, erityistaidoista, motivaatiokysymyksistä, vuorovaikutustaidoista, arvoista ja mielipiteistä. Muut esille tulevat asiat olivat asioita, jotka eivät mielestäni kategorisoituneet kumpaankaan näihin kahteen teemaan vaan liittyivät esimerkiksi hakijan työkokemukseen, rekrytoijan henkilökohtaisiin tuntemuksiin ja kaupungin tasolta tuleviin vaatimuksiin.

Värikoodauksen jälkeen kokosin väreillä nostetut asiat vielä yhteen taulukkoon hakuprosessin kronologisen järjestyksen mukaan kolmeen valitsemaani teemaan eli luokanopettajan opintoihin liittyviin asioihin, hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviin asioihin sekä muihin esille tuleviin asioihin. Tässä vaiheessa huomasin, että jotkin asiat liittyivät rinnasteisesti toisiinsa, esimerkiksi muihin esille tuleviin asioihin luokitellut asiat liittyivät myös hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Päätin pitäytyä alkuperäisessä jaottelussani, mutta huomioida, ettei luokittelu ole niin mustavalkoista.

Teemoittelua seuraa varsinainen analyysi, joka edellyttää tutkijalta aineiston lukemista riittävän monta kertaa, jotta hän voi esittää siitä tulkintansa (Eskola 2018, 220). Analysoin aineistoni abduktiivisen päättelyn eli teoriasidonnaisen analyysin avulla. Abduktiivisessa päättelyssä analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä. Analyysin avulla tiivistetään, järjestetään ja jäsennetään aineisto, että sen informaatioarvo kasvaa ilman, että mitään olennaista jää pois. Sitten kirjoitetaan auki omat tulkinnat ja parhaat palat analyysistä. (Eskola ym. 2018, 213, 221, 226.)

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen haastattelujen pohjalta saatuja tutkimuksen tuloksia. Päädyin jaottelemaan tulokset haastatteluiden teemojen pohjalta, koska jako luokanopettajan opintoihin liittyviin asioihin, hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin sekä muihin esille tulleet asioihin ei ollut niin mustavalkoista, vaan ne olivat rinnastettavissa toisiinsa. Esittelen kuitenkin jokaisen rekrytointiprosessin vaiheen kohdalla vaikuttavia kriteerejä näiden kategorioiden pohjalta.

6.1 Työhistoria rehtorina ja rekrytointien määrä vuoden aikana

Ensimmäisenä teemana haastattelussani oli rehtorien työkokemus rehtorina toimimisesta sekä paljonko he tekevät keskimäärin rekrytointeja vuoden aikana. Rehtorien työkokemus vuosina vaihteli kymmenestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Kaksi rehtoreista oli toiminut rehtorina noin kymmenen vuoden ajan ja kaksi muuta noin kahdenkymmenen vuoden ajan.

Rekrytointien määrä vaihteli yhdestä opettajasta muutamaan vuoden aikana. Yksi rehtoreista toi esiin, että rekrytoi opettajien lisäksi koulunsa koulunkäynninohjaajat sekä koulupsykologit, jolloin rekrytointien yhteismäärä kasvaa jopa kahteenkymmeneen vuodessa. Hän nosti korkean rekrytointimäärän syyksi sen, kun joskus hakijoista ei löydy sopivaa ensimmäisellä hakukierroksella, vaan joudutaan tekemään uusi haku. Lisäksi kyseisen rehtorin koulussa on ollut viime aikoina sisäilmaongelmaa, joka on jättänyt henkilökuntaa yllättäen pois kesken lukuvuoden, jolloin rekrytointia joudutaan tekemään lähes vuoden ympäri. Muut rehtorit mainitsivat rekrytointeja tehtävän pääasiassa keväisin.

6.2 Hakuilmoitus

Toisena teemana haastatteluissa oli rekrytointiprosessin ensimmäinen vaihe eli hakuilmoituksen tekeminen. Kaikki rehtorit mainitsivat ensimmäisenä rekrytinnin lähtevän koulun tarpeesta uudelle opettajalle suunniteltaessa tulevaa lukuvuotta. Uutta opettajaa tarvitaan, jos joku kuluva lukuvuoden opettajakunnasta on jäämässä esimerkiksi äitiyslomalle, virkavapaalle tai opintovapaalle. Koulun tarpeista kartoitetaan myös, tarvitaanko jonkin tietyn oppiaineen osaamista seuraavalle lukuvuodelle.

Koulun tarpeiden lisäksi myös kaupungin tasolta voi tulla vaatimuksia luokanopettajien rekrytointeihin. Kaupungin laatima strategia koulutuksen osalta tulee ottaa huomioon esimerkiksi hakijoiden osaamisen kartuttamisessa. Lisäksi kaupungilla voi olla erikseen tarpeita esimerkiksi ala- ja yläkoulujen rakenteen muuttuessa. Kyseisen kunnan lähihistoriassa oli muutos, jolloin kaikki kuudesluokkalaiset siirrettiin yläkoulujen puolelle. Tällöin kaupungilta suosittiin luokanopettajien rekrytointeissa heitä, joilla oli myös aineenopettajan pätevyys.

Koulujen tarpeen ja hakuilmoituksen sisällön kuitenkin viime kädessä päättää koulun rehtori. Yhdellä rehtorilla on ollut käytössään jo useamman vuoden ajan sama hakupohja, jossa on kuvaus koulusta ja siihen rehtori aina lisää kunkin rekrytinnin kriteerit esimerkiksi vaadittavien erikoistumisopintojen osalta.

H4: Rehtori miettii sen oikeestaan eli se voi olla hyvin plain eli haetaan opettajaa tai sit se voi olla et haetaan sinne ja tänne tiimiin ja halutaan hyvin toimivaa ja näin.

H2: Jos sä laitat siihen jotakin, nii sit se on myös kriteeri ja sit joku voi tulla hakee, joka menee jonkun tietyn ohi jossain tilantees, et onks se hyvä vai huono nii sitä ei oo tullu aina niiku pohtimaan.

Kaksi rehtoreista mainitsi, että hakuilmoitus voi olla kahdenlainen; joko hyvin suurpiirteinen, jossa haetaan luokanopettajaa tai jossa mainitaan jo koulun tarpeiden mukaiset erityisosaamiset ja -taidot. Toinen näistä rehtoreista yllä olevan sitaatin mukaisesti pohtikin, että mainittaessa koulun tarpeet esimerkiksi tietyn oppiaineen opettamiselle on tällöin myös kriteeri valinnalle. Tässä tilanteessa kyseisen aineen erikoistumisopintoja omaava menee kenties automaattisesti muiden hakijoiden ohi. Kyseinen rehtori pohtikin, onko se aina

hyvä asia. Uskon hänen tarkoittaneen myöhemmin haastatteluissa esiin tullutta asiaa siitä, että kokonaiskuva ratkaisee hakijoista virkaan valittaessa. Erikoistumisopintojen lisäksi tulee ottaa huomioon myös monta muutakin asiaa rekrytointia tehdessä. Onko siis hyvä vai huono asia laittaa pelkästään erikoistumisopintojen perusteella joku toinen hakija toisen etusijalle jo hakuilmoitukseen vastattaessa, jolloin kenties haastattelukutsu jää tästä syystä joltakin toiselta potentiaaliselta hakijalta saamatta.

Rehtorit kertoivat, että hakuilmoitukset julkaistaan aina sekä TE-palveluiden nettisivuilla että Kuntarekry-sivustolla. Joskus hakuilmoitukset voidaan julkaista myös kaupungin nettisivuilla ja toisinaan työpaikkavälittäjät poimivat hakuilmoituksia omille sivustoilleen. Kaikki rehtorit mainitsivat, että nykyään kaikki hakuilmoitukset ovat internetissä – lehti-ilmoituksia ei enää tehdä.

Hakuilmoituksessa rehtorit mainitsivat luokanopettajan opintoihin liittyvistä asioista erikoistumisopinnot erityisesti joidenkin tiettyjen oppiaineiden kohdalta. Vaadittavia henkilökohtaisia ominaisuuksia hakuilmoitukseen ei kirjata. Muita esille tulevia asioita hakuilmoitusta laadittaessa rehtorit mainitsivat koulun tarpeet sekä kaupungin vaatimukset, esimerkiksi strategian suhteen.

6.3 Hakuasiakirja

Hakuilmoitukseen hakijat vastaavat lähettämällä hakuasiakirjan. Tulleiden hakuasiakirjojen perusteella rehtorit valitsevat hakijoista haastatteluun pääsevät. Poikkeuksetta kaikki neljä rehtoria mainitsivat ensimmäiseksi asiaksi luokanopettajan pätevyyden, joka hakuasiakirjoista katsotaan. Haastatelluista rehtoreista kaksi mainitsi, että voivat haastatella vaikkapa kaikki pätevyyden omaavat hakijat riippuen heidän määrästään.

Pätevyyden lisäksi ensimmäisiä kriteerejä haastatteluun pääsemiseksi rehtorit mainitsivat työkokemuksen. Työkokemus katsottiin erityisesti eduksi, jos kouluun haetaan jonkin tietyn oppiaineen erikoisosaamista omaavaa opettajaa ja hakijalla on joko opintoja tai työkokemusta kyseisen oppiaineen opettamisesta. Aina työkokemusta ei kuitenkaan lueta suoraan eduksi. Yksi rehtoreista mainitsi, että epäilyksen saa yleensä heräämään hajanainen työhistoria, josta hän myös haastattelussa kysyy hakijalta.

H4: Jos on vaikka työhistoria hirveen sirpaleinen ja sanoo et en mä tätä halua nyt ku vuoden ni - - sit siit herää vähän semmonen epäily et mites sä tän homman sit teet jos sä oot vaan vuoden. Ja jos sä oot ollu joka paikas vaan vuoden, nii mikä mättää. Niinku jos oot ollu vaik kolmetoist vuotta opettajana ja kolmetoist paikkaa nii kyl se vähän jännä on, että.

Luokanopettajan pätevyys ja työkokemus olivat kaksi selkeää yhteistä kriteeriä, jotka rehtorit yhteisesti mainitsivat hakuasiakirjasta katsottavien kriteerien kohdalla. Enemmistö rehtoreista mainitsi myös katsottavan oppiaineiden erikoistumisopinnot etenkin silloin, jos koululla on tarve saada opettajaa johonkin tiettyyn oppiaineeseen. Muita asioita, joita rehtorit toivat esille, olivat heidän omia kriteereitään ja asioitaan, joita kukaan muu rehtori ei tuonut esille tässä vaiheessa rekrytointiprosessia.

H4: Ja sit katotaan, että - - onks jaksanu hakea. Et se on aika noloo, jos tulee eri paikan teksti, et on cypypastettu siellä - - jos on vaikka samanaikaisopettajan paikka, et jos siel lukee hakemuksessa, että odotan kovasti saavani oman luokan. - - Sit katotaan ne, että - - missä on ollu töissä, millon on valmistunu ja mitkä on ne aineet ja mitä on tehny ja miten kuvailee itseänsä, et tulisko se meidän työpaikas niinku toimeen toisten kanssa.

H3: Tai mä tiedän, et sen open täytyy hoitaa musiikkeja nii jos se kertoo siinä vaikka musikaalisuudestaan, harrastuneisuudestaan ni... se on niinku - - tärke elementti. - - Ja sit siinä ensimmäisessä luvussa ku mä luen sen hakemuksen, jos se on huonoo suomen kieltä ni, se ei pääse mun a-pinoon (naurahtaa), et kyl pitää osata kirjottaa.

Yksittäisiä rehtorien nostamia asioita hakuasiakirjaan liittyen oli esimerkiksi huolella tehty hakemus niin sisällöllisesti kuin kieliopillisestikin. Hyvää ensivaikutelmaa lisää, jos hakija osaa kirjoittaa hyvää suomen kieltä sekä tietää, mihin paikkaan hakee. Yksi rehtori nosti esiin yliopiston opintoihin liittyvän työnhakukurssin, jossa harjoitellaan työhakemusten tekemistä ja hänen mukaansa kurssilla kirjoitetaankin niitä yhdessä. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että tällöin hakemus ja hakija saattaa olla ristiriidassa keskenään, kun hakija on kirjoittanut niin, miten kurssilla on opetettu eikä miten hän itse kirjoittaisi. Tämä rehtori totesikin, että tämänkin takia haastattelu on erittäin tarpeellinen.

Jos tulevan opettajan halutaan opettavan jotakin taito- ja taideainetta, tarkastellaan hakuasiakirjasta hakijan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tällöin

harrastuneisuus kyseiseen oppiaineeseen katsotaan eduksi. Lisäksi hakijan kuvailuja itsestään verrataan opettajakunnan nykyiseen rakenteeseen ja analysoidaan, miten hakija tulisi koulun työyhteisössä tai oppilaiden ja vanhempien kanssa toimeen.

Kaksi haastateltua rehtoria kertoivat myös kaupungin määräyksestä tehdä rekrytointiprosessin aikana hakijoiden vertailutaulukkoa, johon pisteytetään kunkin rekrytinnin hakukriteerit. Taulukon täyttö aloitetaan jo hakuasiakirjan kohdalla, mutta sitä täydennetään myös myöhemmissä vaiheissa. Vertailutaulukon tekeminen on kaupungin määräys sen vuoksi, jotta myöhemmin on esittää perusteluita, jos joku hakijoista hakuprosessin jälkeen tiedustelee, miksi hän ei tullut valituksi.

Hakuasiakirjassa rehtorit katsoivat luokanopettajan opintoihin vaikuttavia tekijöitä olevan luokanopettajan muodollinen pätevyys sekä osaamiset erityisesti erikoistumisopintojen kohdalla. Henkilökohtaisista ominaisuuksista rehtorit tarkastelivat sitä, miten hakija kuvailee itseään ja miten tämän kuvailun perusteella hakija sopeutuisi työyhteisöön sekä tulisi toimeen oppilaiden ja vanhempien kanssa. Henkilökohtaisista ominaisuuksista mainittiin myös harrastuneisuus esimerkiksi jonkin taito- tai taideaineen kohdalla. Muita esille tulevia asioita rehtorit mainitsivat työkokemuksen ja motivaation viran hakemiseen, jotka näkyvät hakemuksen sisällössä, sekä hakijoiden vertailutaulukon tekemisen.

6.4 Haastattelu

Kolmas vaihe rekrytointiprosessissa on hakijoiden haastattelu. Kaksi rehtoreista mainitsi, että he mielellään haastattelevat kaikki luokanopettajan tutkinnon suorittaneet, mikäli pätevien hakijoiden määrä ei ole mahdottoman suuri. Kaikki rehtorit kertoivat laativansa etukäteen haastattelukysymykset tai -rungon, mutta pääasiassa haastattelutilanne pyritään pitämään vapaamuotoisena ja siinä edetään haastattelutilanteelle suotuisalla tavalla.

Ainoastaan yksi rehtori kertoi haastatteluissa olevan aina vähintään kaksi henkilöä hänen lisäkseen haastattelemassa. Yleensä henkilöt ovat vararehtori sekä useimmiten opettaja, jonka tilalle ollaan rekrytoimassa uutta opettajaa tai tuleva työpari rinnakkaisluokalta. Muut rehtorit kertoivat haastatteluissa joskus

olevan mukana itsensä lisäksi jonkun muun opettajahenkilökunnasta. Erityisesti silloin on ainakin kaksi haastattelijaa, jos ollaan palkkaamassa opettaja vakituiseen virkaan. Rehtorit kuitenkin toivat esiin sen, että joskus aikataulusyistä haastattelut venyvät kesälle, jolloin on jo kiire saada opettajaa ensi lukuvuodelle. Tällöin he hoitavat haastattelut itse, koska eivät halua häiritä muita opettajia loma-aikana.

Haastattelun teemat liittyivät kaikilla rehtoreilla opettajuuteen ja tulevaan työhön. Hakijan motivaatio kyseiseen työpaikkaan halutaan tietää sekä tietävätkö nykyiset kollegat hakemisesta. Nykyisille kollegoille hausta kertominen voi kuvata hakijan motivaatiota päästä hakemaansa kouluun töihin sekä myös luotettavuudesta – voiko hakija hakea samalla tavalla salaa myös uudestaan? Lisäksi rehtorit kokivat tärkeäksi kysyä mikä on hakijan mielestä luokanopettajan perustehtävä sekä mitä opettajan vastuihin kuuluu. Iso rehtorien esiin nostama teema oli itsensä kuvailu opettajana sekä omat vahvuudet opetustyössä. Lisäksi usein kysytään keinoja ryhmänhallintaan sekä näkemyksiä erityisopetukseen ja kolmiportaiseen tukeen, mikäli opettajalle on ajateltu annettavan opetettavaksi haastava luokka.

Ajankohtaisista asioista keskusteleminen nähtiin myös osana haastattelutilannetta, kuten opetussuunnitelmaan liittyvät ajankohtaiset asiat esimerkiksi opetussuunnitelman vaihtuessa. Myös hakijan kasvatuskäsitteet ja arvot nousivat haastatteluaiheeksi. Työkokemuksesta rehtorit kertoivat kysyvänsä hankalista ja palkitsevista tilanteista työhistoriansa aikana. Hankalista tilanteista kysytään etenkin sitä, että miten he ovat niistä suoriutuneet.

H3: Meillon myös pari yllättävää kysymystä tai tehtävää, minkä tarkoituskin on hämmentää ja saada vähän se hakija niinku että mitäs mä nyt teen. Siinä nähdään sitten semmonen ongelmanratkasu tai semmonen taito ja yllätykseen sopeutuminen.

Yksi rehtoreista kertoi esittävänsä kaikille hakijoille jonkin tilanteeseen yllättävän kysymyksen tai tehtävän, jonka tarkoitus on hämmentää. Rehtori perusteli tätä niin, että tehtävän tai kysymyksen kautta saa kuvan, miten hakija selviytyy yllättävistä tilanteista, koska kasvatus- ja opetusalaalla niitä väistämättä tulee eteen. Lasten kanssa toimiessa tällaisissa tilanteissa tulee olla erityisen

varovainen. Etenkin silloin, jos kyseessä on esimerkiksi henkeä uhkaava tilanne tai muu tilanne, jossa tulee pysyä rauhallisena. Hakijoiden reagoimista kyseinen rehtori kertoi seuraavansa pitäessään toisinaan ryhmähaastatteluita. Tällöin reagoimista tapahtuu muiden vastauksiin sekä miten hakija itse niihin vastaa, mikäli on vaikka vastausvuorossa muiden jälkeen. Ryhmähaastattelutilanne ehkä antaa enemmän kuvaa siitä, miten hakija vuorovaikutustilanteissa reagoi ja millaiset ovat tämän yhteistyötaidot.

Vaikka haastattelutilanne kaikkien rehtoreiden mukaan keskittyy pääasiassa opettajuuteen liittyviin asioihin, ovat myös yksityisasiat lähes kaikilla rehtoreilla esillä haastatteluteemoissa. Näitä ovat kysymykset muun muassa hakijan perheestä ja harrastuksista. Rehtorit perustelivat näiden kysymysten esittämistä työssä jaksamisella.

H4: Harrastukset lähinnä sen takia kysyn, että miten auttaa itseään työssä jaksamisessa, et jos on vähän tiukkoja tilanteita niin onko ihmisiä, joille voi puhua. Koska harvassa kunnassa on hirveesti opettajan työnohjausta... ja se puhuminen kotona tai kaverille, tietenkin anonymisti, mut se on kuitenkin älyttömän tärkeä, et saa jakaa niitä juttuja, että - - muuten menee polla sekasin.

Rehtorit kokivat tärkeänä, että työn lisäksi on myös työn ulkopuolista elämää sekä ihmisiä, joille pystyy hankalista tilanteista puhumaan – anonymisti tietenkin vaitiolovelvollisuuden vuoksi. Eräs rehtoreista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei yksityisasiat kuulu haastattelutilanteeseen eikä niitä oikeastaan saakaan kysyä.

Haastattelu oli ainoa rekrytointiprosessin osa, jossa rehtorit eivät tuoneet esille luokanopettajan opintoihin liittyviä asioita. Hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet sekä muut esille tulevat asiat taas painottuivat eniten. Henkilökohtaisista ominaisuuksista rehtorit mainitsivat hakijan vahvuudet, motivaation sekä kuvauksen itsestä opettajana. Yksityisasiasta joko ei puhuta tai niistä kysytään työssä jaksamisen kannalta esimerkiksi harrastuksista ja perheestä. Muita esille nousevia asioita olivat ajankohtaiset aiheet liittyen opetustyöhön, palkitsevat ja haastavat tilanteet työhistorian aikana, tieto opettajan perustehtävästä ja vastuista, hakijan keinot ryhmänhallintaan ja eriyttämiseen, kasvatuskäymykset, sekä keinot sopeutua yllätykseen ja ongelmanratkaisutaidot.

6.5 Lopullinen päätös

Viimeinen vaihe luokanopettajien rekrytoinneissa on tehdä lopullinen päätös, kuka hakijoista valitaan. Suurin osa rehtoreista kertoi valinnassa painavan sekä hakuasiakirja että haastattelu, molemmat yhdessä. Ainoastaan yksi rehtoreista sanoi haastattelulla olevan suurin vaikutus lopulliseen valintaan, koska hakuasiakirjat ovat johdattaneet siihen, ketkä ovat päässeet haastatteluun.

Luokanopettajan opintoihin liittyen tärkein esille noussut asia oli luokanopettajan kelpoisuus sekä opintojen laajuudet esimerkiksi erikoistumisopintojen ja sivuaineiden osalta. Tutkintotodistusta ja muita siihen liittyviä papereita eivät rehtorit pitäneet muuten tärkeänä; olennaista on, että pätevyys löytyy.

Kaksi rehtoria kertoi puhuvansa myös suosittelijoiden kanssa. He perustelivat tätä sillä, että saavat myös kolmannelta osapuolelta kuvauksen, millainen hakija on. Haastattelutilanne on kuitenkin lyhyt. Samat rehtorit myös kokivat tärkeänä sen, jos hakija on entuudestaan tuttu, esimerkiksi hän on tehnyt sijaisuutta koululla tai toisessa koulussa samassa kunnassa.

H1: Jos palkkaat virkaan ihmisen, nii sitä täytyy aatella et se on seuraavat kolmekymmentä vuotta sitte. - - siinä täytyy olla tarkkana ja - - mä en ikinä palkkaa virkaan semmosta ihmistä, - - ketä mä en tunne tai kenestä mä en oo varma. - - Elikä jos olis vain paperit ja sitten haastattelu niin sillä perusteella en - - virkaan pystyis palkkaa kyllä ketään. Et kyl mun täytyy tuntee se ihminen et joko niin et hän on tehnyt mulle töitä joskus tai sitten hän on tehny jollekin henkilölle, kehen mä luotan - - Se siiks onki monta kertaa hyvä et paikat on auki ekana määräaikasena, - - kukaan ei jaksa vuotta teeskennellä et... tulee todellinen karva esiin niin tota...

Tuttuuden koettiin laskevan kynnystä palkata tuttu hakija vakituiseen virkaan. Rehtorit ovat kuitenkin viime kädessä vastuussa koulun toiminnasta, jota suurimmaksi osaksi opettajat toteuttavat koulun arjessa. Mikäli on tieto, että hakija hoitaa työnsä hyvin, niin rehtoritkin esittivät kysymyksen, että miksi he eivät häntä palkkaisi? Kaksi muuta rehtoria taas eivät olleet niin ehdottomia tutun hakijan kanssa. He mainitsivat, että jos entuudestaan tuttu hakija tiedetään hyväksi, hän on kelpoinen ja täyttää kaikki muut vaatimukset niin hänestä tulee kyllä varmempi olo kuin täysin ulkopuolisesta hakijasta. Toisaalta taas toiset

kaksi rehtoria mainitsivat, ettei tutustakaan hakijasta voi aina tietää. Tutunkin hakijan kanssa täytyy miettiä, miten hän sopeutuisi koulun työyhteisöön. Yksi rehtoreista pohtikin, että jos tuttu hakija on tehnyt kunnan toisessa koulussa sijaisuutta ja toiminut siellä hyvin, niin hän ei välttämättä sopeudu yhtä hyvin toiseen kouluun.

Lopullisessa valinnassa koettiin tärkeäksi, että valittu opettaja sopii koulun sen hetkisiin tarpeisiin. Jos koululla on esimerkiksi englannin kielen opettajalle tarvetta, niin totta kai hakija, jolla on ainetta opiskeltuna tai sen opettamisesta työkokemusta, on hyvässä asemassa saada paikka. Rehtorit mainitsivat kuitenkin, että yksittäisten asioiden sijasta kokonaispaketti ratkaisee. Rehtorit, jotka kertoivat tekevänsä pisteytystaulukkoa, sanoivat kokonaispisteiden ratkaisevan valinnassa. Pisteytystaulukossa otetaan huomioon monta asiaa, joten pisteytystaulukkoa tehdessä ei tule huomioineeksi vain yhtä hakijan ominaisuutta.

Hakijan sukupuoli ja ikä nousivat esiin vain yhden rehtorin vastauksessa. Kyseinen rehtori koki tärkeänä, että koulun opettajahuone on rakenteeltaan monipuolinen eli sieltä löytyy eri sukupuolen ja ikäluokan edustajia. Hän mainitsi, että silloin myös koulu on kehittyvämpi, kun kaikki opettajat eivät ole esimerkiksi keskenään saman ikäisiä tai muuten samaa mieltä asioista.

Hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet nousivat esiin rehtoreiden pohtiessa sitä, milloin heti hakijan haastatteluun astuessa tulee sellainen olo, että ei häntä ainakaan. Ulkoinen olemus nousi esiin vahvasti tässä kategoriassa, johon liittyivät myös vuorovaikutustaidot. Katsekontaktin ottaminen oli tärkeä vuorovaikutustaito rehtorien mielestä. Lisäksi jos joku haastattelussa esitetty kysymys saa hakijan menemään pois tolaltaan, herättää rekrytoijassa kysymyksiä. Ulkoiseen olemukseen vaikutti myös henkilön historiaan vaikuttavat asiat, jotka voivat näkyä päällepäin. Yksi rehtoreista kertoi tällaisen olevan esimerkiksi alkoholiongelma.

H3: Mullon aika hyvä semmonen ihmissilmä, mut sitähan ei nyt mistään... Se joko on tai ei, mut katson, että mulla semmonen on. Mikä tietenkin helpottaa (naurahtaa).

Kaikki muutkin rehtorit toivat ennemmin tai myöhemmin rekrytointiprosessin edetessä esiin hakijasta nousevan ensivaikutelman tai oman henkilökohtaisen

tuntemuksen, joka hakijasta tulee. Rehtorit eivät sitä tuntemusta sen enempää osanneet avata. Kenties rehtoreille on itselleen virkavuosien aikana muodostunut kuva hyvästä opettajasta, jonka he tunnistavat hakijoista heti.

Lopullisessa päätöksessä rehtorit kertoivat kyselevänsä myös muiden opettajien mielipiteitä apuna päätöksenteossa. Yksi rehtoreista kertoi kysyneensä aikoinaan myös omilta lapsiltaan mielipiteitä, millainen olisi hyvä opettaja – anonymisti tietenkin. Rehtorit painottivat sitä, että vastuu valinnasta on kuitenkin henkilökohtaisesti heillä itsellään, koska he ovat se henkilö, joka laittaa nimen viralliseen paperiin ja vastaa näin omilla kasvoillaan rekrytointiprosessista ja sen tuloksesta. Tämän vuoksi myös muilta kysyminen voi auttaa heitä omassa päätöksenteossaan ja tuoda vahvistusta omille ajatuksille. Siksi lähes kaikki rehtorit jossakin kohtaa haastattelua painottivat myös sitä, että rekrytointi on joka kerta todella haastavaa, koska prosessissa ei oikeastaan ole mitään, mihin se perustuu. Ainoa asia, joka joko on tai ei ole, on luokanopettajan pätevyys.

Luokanopettajan opintoihin liittyviä asioita, jotka vaikuttavat lopullisessa päätöksessä olivat luokanopettajan kelpoisuus sekä opintojen laajuudet. Hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin rehtorit mainitsivat hakijan tuttuuden, vuorovaikutustaidot sekä ulkoisen olemuksen. Muita esille tulevia asioita lopullista päätöstä tehdessä olivat ensivaikutelma, suosittelijoilta saadut tiedot, koulun tarpeeseen sopiminen sekä muiden henkilöiden mielipiteet.

6.6 Luokanopettajien akateemisuus

Luokanopettajan pätevyys on akateemisen tutkinnon tulos. Haastatellut rehtorit eivät oikeastaan tuoneet akateemisuutta esiin rekrytointiprosessin vaiheissa ennen kuin toin asian itse esiin. Luokanopettajan kelpoisuutta pidettiin tärkeimpänä luokanopettajaa rekrytoidessa, koska rehtoreiden mukaan se kertoo paljon asioita. Yksi rehtoreista toi esiin sen, ettei akateemisesti koulutettua tarvitse olla koko ajan neuvomassa vaan hän osaa myös kysyä itse. Akateemisen koulutuksen tuloksena pidettiin myös sitä, että hakijalla on perustiedot ja -taidot luokanopettajan ammattiin liittyvistä asioista. Lisäksi myös aineenopettajan pätevyyttä sekä erikoistumisaineita pidettiin tärkeänä esimerkiksi rekrytoidessa ylemmille luokille tai yhdessä yläkoulujen kanssa.

Tutkinnon aikaisilla arvosanoilla rehtorit eivät nähneet olevan juurikaan merkitystä. Eräs rehtori pohti, että hyvät arvosanat kertovat kyllä kunnianhimosta sekä ahkeruudesta. Lähes kaikki rehtorit mainitsivat, että huonot arvosanat kyllä pistävät tutkintotodistuksesta silmään. Näistä rehtorit kertoivat kysyvänsä haastattelussa, että miksi näin on – eikö hakijaa kiinnostanut opiskelu vai miksi arvosanat ovat alhaiset.

Yksi rehtori kertoi kysyvänsä hakijalta tämän tekemästä pro gradu - tutkielmasta. Hän ei kuitenkaan tuonut esiin tutkielman arvosanaa, vaan hän halusi lähinnä perusteluita, miksi ja miten gradu on tehty. Toinen rehtori sanoi, ettei luokanopettajan työssä pro gradu -tutkielman arvosanalla ole merkitystä.

H3: Arkityö ei oo kovin akateemista - - Varsinkin nuorella, jotka hakee virkaa, niin korostuu se, et hän tykkää ihan hirveesti täst tutkimisesta ja täst akateemisuudesta niin siin voi käydä se, et siin voi olla sit jo tavoitteet jossain muualla kun luokanopettajuudessa. - - se on hyvä et on tommonen laaja koulutus, mut sitte se arkityö voi olla pettymys semmoselle, joka on ihan akateemisesti suuntautunut.

Kaikki rehtorit toivat esiin sen, että rekrytoidessa luokanopettajaa ratkaisee akateemisuuden sijaan enemmän käytännön näyttö sekä työn tekeminen. Opettajan työ on arkipäiväisessä elämässä todella käytännönläheistä ja akateemiset tiedot ja taidot ohjaavat opettajan menetelmiä ja opetustapoja. Lähes kaikki rehtorit toivat myös esiin sen, että joku voi olla hyvä tutkija, mutta ei välttämättä hyvä opettaja sekä myös toisinpäin. Luokanopettajaksi hakevista, joilla on tutkinnon tasona kasvatustieteen tohtorin tutkinto, olivat rehtorit ristiriitaisin ja yllättävän negatiivisin ajatuksin.

H1: Tuntuu joskus hassulta, et jos hakija on kasvatustieteen tohtori esimerkiks... niin kyl se vähän niiku herättää kysymyksiä (naurahtaa) - - mut niit on ihan siis lainausmerkeissä tavallisia opettajia, jotka on sitten vaan lukenut niiku kasvatustieteen tohtoriks - - tehny sitä työn ohessa esimerkiks - - luku itensä tohtoriks et ei se niiku sillä tavalla ihmeellinen olis... - - Sanotaan näin että ei sitä välttämättä lueta eduksi sitä, - - koska sit se tarkoittaa sitä, et sä oot viettänyt sit aikaa siellä enemmän siellä yliopiston kammiossa kuin luokan eessä.

Koska luokanopettajan työ on hyvin käytännönläheinen ammatti ja opettajuus kehittyy työtä tekemällä, eivät rehtorit nähneet kasvatustieteen tohtorin tutkintoa

etuna rekrytointiprosessissa. Tutkijan kammioksi rehtoreiden kutsumaa tutkijan työtilaa ei nähty opettajuuden kehittymisen kannalta kehittävänä työympäristönä. Voi myös olla, etteivät rehtorit ole ymmärtäneet opettajan työn tutkimuksellisuutta. Rehtorit toivat esiin myös sen, että toisinaan kasvatustieteen tohtorin tutkinnon omaaville hakijoille joutuu rekrytointiprosessin jälkeen perustelemaan, miksi heitä ei valittu kyseiseen virkaan. Tällöin rehtorit toivat esiin rekrytointiprosessin aikana täytetyn pisteytyslomakkeen, josta on helppo perustella rekrytoinnin tulosta. Yksi rehtoreista kertoi myös, että tarvittaessa tukea perusteluihin voi saada myös kaupungin lakimieheltä.

Luokanopettajien akateemisesta tutkinnosta rekrytointiprosessissa katsottiin eduksi luokanopettajan muodollinen pätevyys sekä erikoistumisaineet tai mahdollinen aineenopettajan pätevyys. Keskihyvät tai hyvät arvosanat kertovat perustiedoista ja -taidoista, jotka luokanopettajan arkipäiväisessä työssä riittävät. Arkipäiväinen työ on hyvin käytännönläheistä, mikä voi olla hyvin akateemisesti suuntautuneelle pettymys.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tulosten ja teorian perusteella valintaperusteet niin luokanopettajakoulutukseen kuin työllistymiseen eivät ole yksiselitteisiä. Rehtorit kertoivatkin, että rekrytointi on vaikeaa, koska tarkkoja perusteita valinnalle ei ole – ainoastaan lain vaatima luokanopettajan pätevyys. Valintoja opettajakoulutukseen tekevät opettajankouluttajat ja rekrytoinneissa rehtorit eivät ole keskenään valintakriteereistä samaa mieltä. Rekrytoinnissa osa rehtoreista painotti enemmän työkokemusta ja osa taas hakijan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kirjallisuuskatsaukseni perusteella aikaisempi työkokemus ja halu työskennellä lasten kanssa jakaa myös opettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden valitsijoiden mielipiteitä. Osa piti työkokemuksen ja työmotivaation esille tuomista tärkeänä, osa taas ajatteli sen olevan toistuva ja yleinen vastaus hakijoiden keskuudessa. (Mankki 2015, 78–79; Mankki ym. 2018, 42.) Vastakkaisia näkemyseroja rehtoreilla oli entuudestaan tutun hakijan rekrytoinnin helppoudessa. Osa rehtoreista koki, että hakijan tuttuus ja henkilökohtaisesti rakentunut luottamus on rekrytoinnissa etuna, mutta osa taas sanoi, ettei tuttu hakija ole aina paras tai pätevin hakija.

Ekstroverttiys oli piirre, joka jakoi opettajankouluttajat kahteen leiriin. Osa piti ekstrovertin piirteitä hyvän hakijan ominaisuutena, mutta soveltuvuuskokeissa on otettu huomioon myös erilaisten hakijoiden valikoituminen opettajakoulutukseen, jotta opettajan työhön soveltuva persoonallisuus olisi väljempi (Mankki 2015, 46). Myös yksi haastateltu rehtori sanoi rekrytoidessaan ottavan huomioon sen, että opettajanhuoneessa on erilaisia opettajia. Yksityisasioista, kuten harrastuksista ja perheestä osa rehtoreista koki tarpeen puhuttavan työhaastattelussa sekä ammattitaidon, esimerkiksi musikaalisuuden, että työssä jaksamisen kannalta. Yksi rehtoreista taas painotti, että hän ei kysele yksityisasioista hakijoilta, koska ne eivät kuulu rekrytointiin. Myös opettajakoulutuksen valitsijat eivät olleet yhtä mieltä siitä, pidetäänkö koulutukseen valikoitumisen vahvuutena harrastuksen tai

aikaisemman koulutuksen kautta saatua osaamista vai laajempaa erityisosaamista, joka ei ole sidottuna yksittäiseen oppiaineeseen (Mankki 2015, 56–57; Mankki ym. 2018, 40).

Sekä luokanopettajien rekrytointiprosessin että luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen valintakriteerit tuntuvat olevan täynnä erilaisia valinnan paradokseja. Esimerkiksi aikaisemman tutkimuksen mukaan osa opettajakoulutuksen valitsijoista hakee nöyrää, koulukulttuuriin kriitikittömästi suhtautuvaa hakijaa, mutta toiset valitsijat taas arvostavat enemmän vallitseviin käytäntöihin kriittisesti suhtautuvaa ja uudisorientoitunutta hakijaa (Mankki ym. 2018 40–41; Mankki & Räihä 2019, 58). Mankki, Mäkinen ja Räihä (2018, 36, 43) toteavat artikkelissaan, että luokanopettajakoulutuksen valintakriteerejä tulisi yhtenäistää, jottei hakijan valikoitumista koulutukseen ratkaisisi se, kenen arvioitavaksi hän joutuu, koska valintakriteerit vaihtelevat ja ovat subjektiivisia riippuen valitsijasta. Myös rehtoreiden kriteereissä soveltuvalla hakijalla ilmenee vaihtelua. Vastakkaisia näkemyseroja oli muun muassa yksityisasioiden vaikutuksesta rekrytointiin sekä hakijan tuttuudesta. Tuleeko työtä hakevan luokanopettajan vain löytää rehtori, jonka kanssa persoonat kohtaavat ja tulee toimeen?

Rehtorit painottivat luokanopettajan pätevyyden lisäksi työkokemuksen merkitystä valinnalle. Työkokemusta ei tarvinnut olla ainoastaan opettajana toimimisesta vaan myös muu kokemus lasten ja nuorten kanssa toimimisesta nähtiin positiiviseksi. Yhteiskuntamme suosii henkilöitä, jotka jatkavat toisen asteen tutkinnon jälkeen suoraan korkeakoulutukseen ja korkeakoulutuksesta työelämäään muun muassa rahallisten tukien ja opintopaikkojen saavuttamisen kannalta. Tämä on ristiriidassa rehtorien rekrytointikriteerien kanssa. Rehtorien näkemys heijastelee aikaa ennen valtakunnallista VAKAVA-valintakoejärjestelyä, jolloin opettajakoulutukseen hakeva sai lisäpisteitä työkokemuksesta. Tällöin suurin osa sisään päässeistä eivät olleet samana keväänä valmistuneita ylioppilaita, koska ylioppilaat jäivät viettämään välivuotta työskennellen kouluissa lisäpisteiden toivossa. (Räihä 2006, 215, 220–221.)

Jokainen haastattelemani rehtori mainitsi hakijasta saatavan ensivaikutelman merkitsevän rekrytointiprosessissa. Laeksen (2005, 91) mukaan intuitiivinen ensivaikutelma on ihmisten arvioinnissa merkittävässä asemassa, koska tunteet ohjaavat päätöksentekoa enemmän kuin

rationaalisuus. Jopa kahdessa sekunnissa pystytään muodostamaan käsitys henkilön eloisuudesta, ekstroverttiydestä, miellyttävyydestä ja vaikutusvallasta sekä tekemään päätös pitääkö hänestä vai ei. Intuitiolla tehty päätös on useimmiten kestävä. (Laes 2005, 91.) Rehtoreiden ”hyvä fiilis” potentiaalisesta kandidaatista pohjautunee mielikuvaan hyvästä opettajasta. Voidaankin pohtia, mistä heidän muodostama opettajakuva kumpuaa. Haluavatko rehtorit samaan työyhteisöön itsensä kaltaisia opettajia, jotka jakavat samat arvot ja asenteet? Tai ehkä rehtoreille on muodostunut yleisen opettajaihanteen vastaama opettajakuva, joka on tutkimuksissakin (mm. Räihä 2006) todettu edelleen yhteiskunnassamme läsnäolevaksi. Mikäli yleinen opettajaihanne elää myös rehtorien mielikuvissa ja sellainen on luokanopettajan virkaan haluttu henkilö, on opettajakuvan kenties mahdoton edes kehittyä irti mallikansalaisen paradoksista.

Rautopuro, Tuominen ja Puhakka (2011, 320) viittaavat aikaisempiin tutkimuksiin, joista on käynyt ilmi, että kelpoisuus opettaa monia aineita koulussa, eli laaja tutkinto, on rekrytoimisetu. Rehtorien näkemykset puoltavat tätä ajatusta – etenkin, jos koulussa on tarve erityisosaamiselle.

Rehtorit tuntuivat pitävän opettajan ammattia kovin käytännöllisenä opetustyönä, jossa akateemisuudella ei niinkään ole sijaa. Eräs rehtori mainitsi, että opettajan työ voi olla akateemisesti suuntautuneelle pettymys. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että suomalainen opettajankoulutus pohjautuu tutkivan opettajuuden malliin, koska opettajan työ on tutkijan orientaation kaltaista. Opettajan tulee tarkastella omaa työtään kriittisesti ja avoimesti, koska työ vaatii uudistamaan koulua. (Niemi 2005, 193, 212.) Akateemisuus voi tarkoittaa eri asiaa eri ihmisille. Jos opettajan työ nähdään käytännönläheisenä puuhasteluna, osataanko kansainvälisesti arvostettua akateemista opettajakoulutusta ja sen antia arvostaa? Samaa voi pohtia rehtoreiden reaktioon kasvatustieteen tohtorin palkkaamisesta luokanopettajan työhön. Rehtoreilla oli melko stereotyyppisiä ajatuksia tohtorin tutkinnon suorittaneesta henkilöstä. Teoriakin todistaa, että akateeminen kompetenssi täydentyy työelämässä (Jakku-Sihvonen 2005, 140), ja rehtorit kokivatkin, että tutkimustyötä tekevä luokanopettaja vieraantuu prosessin aikana itse opetustyöstä, koska työympäristöt tutkijana ja opettajana ovat erilaiset. Voiko

kyse olla siitä, että rehtorit pelkäävät itseään pätevemmän henkilön palkkaamista alaiseeseen?

Kaikki rehtorit painottivat luokanopettajan akateemisesta tutkinnosta ainoastaan todistuksen kautta saatua ammatillista pätevyyttä. Arvosanoilla he eivät kokeneet olevan painoarvoa rekrytoinnissa – tärkeämpää on koulutuksesta saatavat perustiedot ja -taidot. Kuitenkin rekrytointiprosessissa haastattelun kohdalla rehtorit eivät maininneet mitään asioita luokanopettajan opintoihin liittyen. Painavatko pätevyyden ja luokanopettajan akateemisuuden sijaan kuitenkin hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja muut asiat, kuten työkokemus ja ensivaikutelma? Herää ajatus, onko maisteritasoinen pitkä akateeminen koulutus työllistymisen kannalta hukkaan heitettyä aikaa, jos työpaikat jaetaan fiiliksen pohjalta?

7.1 Luotettavuus

Perinteinen luotettavuuden arviointi perustuu käsitykseen, miten tutkimus onnistuu kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa haasteena kuitenkin on se, ettei käsityksille ole aina löydettävissä yhtä oikeaa tulkintaa. (Puusa & Kuittinen 2011, 169.) Myös tutkijan omat näkemykset, ajatukset ja ennako-oletukset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Moilanen & Räihä 2018, 57). Haastattelutilanteesta voidaan ajatella, että haastateltava muodostaa puhumansa kokonaistilanteen ja osittain haastattelijan vaikuttamina, koska hänellä ei ole mielessään yhtä selkeää ajatusta haastatteluaiheesta (Aaltio & Puusa 2011, 156).

Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon, että olen aloitteleva tutkija, jolloin analyysi voi jäädä vajavaiseksi. Tein sen kuitenkin mahdollisimman tarkasti. Haastatteluaineistoni oli pieni ja koski vain yhden kunnan rehtoreita, joten tulosten yleistettävyydessä tulee olla kriittinen. Vastaukset olivat kuitenkin jokseenkin toistensa kaltaisia, joten aineistoni oli jossain määrin saavuttanut saturaation. Lisäksi aineistoni oli analogisesti yhteydessä luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoevalintoja koskeviin tutkimuksiin.

Tutkimusprosessini ajan noudatin hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Anoin tutkimusluvan tutkimuksen kohteena olevalta kunnalta ja vasta hyväksynnän

saatuani aloin tekemään haastatteluja. Säilytin aineistoni huolellisesti ja kunnioitin haastateltavieni anonymiteettiä.

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Koska rekrytointia ja erityisesti opettajien rekrytointiprosessia ja -kriteereitä ei juurikaan ole tutkittu, on aiheella valtavasti mahdollisuuksia jatkotutkimukseen. Jotta rekrytointia voidaan ymmärtää, tulee tutkia rekrytointia (Huilaja 2019, 78). Rekrytointitutkimuksen avulla pystytään vertaamaan työllistymisen valintakriteerejä luokanopettajakoulutuksen valintakriteereihin ja vastedes myös yhtenäistämään niitä. Pohtimisen aiheeksi voisi myös asettaa ajatuksen, tulisiko luokanopettajien rekrytoinnillekin tehdä kansallisesti jokin malli ja kriteeristö opiskelijavalintojen kaltaisesti.

Koska tutkin tutkimuksessani vain yhden kunnan rekrytointikriteerejä, voisi tutkimusta laajentaa muihinkin kuntiin ja kaupunkeihin, jotta rekrytoinnin kriteeristöstä saisi monipuolisemman kuvan. Mielenkiintoista olisi tutkia vaikkapa pienen kunnan ja suurkaupungin eroja ja yhteneväisyyksiä rekrytointiin liittyen. Akateemisuuden painottamisen kannalta tarkasteluun voisi asettaa vastakkain opettajakoulutuskaupungin sekä toisen kaupungin, jossa mahdollisuutta opiskella korkeakoulussa ei ole. Koska opettajakoulutuskaupungista valmistuu luokanopettajia ammattiin ja valmistuneet kenties jäävät paikkakunnalle tai lähikuntiin töihin, ovatko painotukset siellä erilaiset kuin korkeakouluttomalla paikkakunnalla hakijamäärän ollessa suurempi?

Tutkimustani voisi jatkaa myös tekemällä muutaman erilaisen hakijaprofiilin, jotka hakevat luokanopettajan paikkaa koulussa. Rehtoreiden tulisi kyseisistä hakijaprofiileista valita paikkaan työntekijä ja perustella, miksi he valitsivat juuri kyseisen henkilön. Perusteluita voisi sitten verrata jo tässä tutkimuksessani saatuihin tuloksiin ja tarkastella, ovatko ne yhteydessä toisiinsa vai ristiriidassa keskenään.

Tutkimusten mukaan luokanopettajatutkinnon suorittaneet miehet pääsevät nopeammin vakituiseen työsuhteeseen kuin naiset, koska he ovat vähemmistönä alan koulutuksessa. Näin ollen heille on myös enemmän kysyntää kentällä. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 38.) Tutkimuksessani

rehtorit eivät tuoneet esille biologisen sukupuolen merkitystä työllistymiseen oma-aloitteisesti enkä kysynyt sen merkityksestä edes itse. Tasa-arvoistuvan yhteiskunnan aikana tutkimuskysymys olisi mielenkiintoinen, koska asenteet ovat selvästi muuttumassa arkiajattelussa tasa-arvoajattelua kohti, mutta vakiintuneet asenteet ja arvot ovat edelleen toisinaan aistittavissa.

Rehtorit eivät pitäneet luokanopettajan työtä kovinkaan akateemisena ja näkivät, että arkityö voi olla akateemisesti suuntautuneelle pettymys. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että opettajan orientaatio on tutkijan kaltaista ja opettaja tarvitsee arkityössään runsaasti akateemisia taitoja (Malinen 1985, 197; Niemi 2005, 193, 212). Luokanopettajan akateemisten taitojen tarvetta työssä tutkimalla vastaus akateemisen koulutuksen tarpeellisuuteen käytännönläheisessä ammatissa voisi saada uutta näkökulmaa ja todentaa ehkä piilevää akateemisuutta opettajan arkityön taustalla.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Annettu Helsingissä 14.12.1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Luettu 25.2.2020).
- Asunta, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–251.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–51.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ: kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33–42.
- Huilaja, H. 2019. Rekrytoinnin sosiaalinen järjestys – tutkimus työhön sopivuuden neuvottelukontekstista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Keltingas-Järvinen, L. 2016. ”Hyvät tyypit” – temperamentti ja työelämä. Helsinki: WSOY.
- Korhonen, P. 2004. Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina – Työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutusallalla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2016. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-esite.pdf>. (Luettu 25.2.2020.)
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turku: Turun yliopisto.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Mankki, V. 2015. Keneen valinta kohdistuu? Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavat soveltuvuuskäsitykset. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. 2018. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus* 49 (1), 33–46.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (1), 47–63.
- Metsäpelto ym. 2019. Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). OVET-hanke. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map>. (Luettu 29.1.2020.)
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Helsinki: Otava, 51–72.
- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä: koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Turku: Turun yliopisto.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta: artikkelisarja*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 20–31.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9 (1), 45–55.

- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 167–180.
- Rautopuro, J. 2010. Sisäfoksen kivi? Tilastollisten menetelmien opetus ja oppiminen kasvatustieteissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistymisen ja akateemisten taitojen tarve. Kasvatus 42 (4), 316–327.
- Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–49.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: WS Bookwell Oy, 121–157.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–30.

Selvitys Kajaanin/Kainuun ja Iisalmen/Ylä-Savon kelpoisen opetushenkilöstön saatavuudesta 2020-luvulla. 4.2.2019.

<https://www.oulu.fi/sites/default/files/news/Selvitys%20Kainuun%20ja%20YI%C3%A4-Savon%20opetushenkil%C3%B6st%C3%B6n%20saatavuudesta%2020-luvulla.pdf>. (Luettu 25.2.2020.)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2018. Perheet [verkkajulkaisu].

http://www.stat.fi/til/perh/2018/perh_2018_2019-05-22_tie_001.fi.html.

(Luettu 25.2.2020.)

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen hakuväylät ja valintaperusteet

keväällä 2020. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus>. (Luettu 15.1.2020.)

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life – collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 73–88.